



Sarre Johanna ja Taka-Eilola Taija

Näkymättömät lapset varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Näkymättömät lapset varhaiskasvatuksessa (Sarre Johanna ja Taka-Eilola Taija)

Kandidaatin tutkielma, 41 sivua, 0 liitesivua

Huhtikuu 2020

Tutkimuksemme käsittelee sosiaalista näkymättömyyttä varhaiskasvatuksessa, joka on vuorovaikutuksessa syntyvä ilmiö. Sosiaalinen näkymättömyys on oman kokemuksemme mukaan läsnä varhaiskasvatuksen arjessa, mutta sitä ei ole käsitelty juurikaan tutkimuksissa. Ilmiö on kasvatuksellisesta näkökulmasta haasteellinen, sillä kasvattajat eivät tiedosta sen olemassaoloa.

Tutkimuksessamme pyrimme integroivan kirjallisuuskatsauksen keinoin muodostamaan alustavan kokonaiskuvan sosiaalisesta näkymättömyydestä varhaiskasvatuksessa. Avaamme tutkimuskysymystemme avulla mitä sosiaalinen näkymättömyys on, sekä mikä altistaa lapsen sosiaaliselle näkymättömyydelle.

Tuloksissa kuvaamme sosiaalista näkymättömyyttä peilautumattomuuden, kohtaamattomuuden ja yksinäisyyden käsitteiden kautta, jotka muodostavat sosiaalisen näkymättömyyden teorian. Lisäksi kuvaamme näkymättömyydelle altistavia tekijöitä, joita on havaittavissa kiintymyssuhteissa, päiväkodissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, temperamentti- ja piirteissä, puolustusmekanismeissa sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Näkymättömyys ilmiönä nivoutuu monella tapaa minäkuvan muodostumiseen. Tämä yhteys näkyy niin kaikkien näkymättömyyttä kuvaavien kuin näkymättömyydelle altistavienkin tekijöiden yhteydessä. Näkymättömyyteen liittyy tekijöitä, joiden ilmeneminen voi aiheuttaa lapselle näkymättömän roolin päiväkotiympäristössä.

Näkymättömyydellä on suuri vaikutus lapsen minäkuvan kehitykseen ja sitä kautta mielenterveyteen. Yksilöiden mielenterveydellä on taas vaikutuksensa yhteiskunnan resursseihin. Sosiaalisen näkymättömyyden ilmiötä onkin tärkeää tuoda esille, sillä se lisää näkymättömyyden tunnistamisen mahdollisuuksia kasvattajien keskuudessa. Ilmiön tunnistaminen vähentää sosiaalista näkymättömyyttä ja sitä kautta siitä aiheutuvia haittoja.

Avainsanat: kohtaamattomuus, minäkuva, näkymättömyys, näkymätön lapsi, peilautumattomuus, varhaiskasvatus, yksinäisyys

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	6
3	Keskeiset käsitteet näkymättömyydessä.....	7
3.1	Peilifunktioteoria.....	7
3.2	Minäkuva.....	8
3.3	Puolustusmekanismit ja valeminä	8
3.4	Temperamenttipiirteet	9
3.5	Vuorovaikutus.....	10
3.6	Kiintymyssuhteet	10
4	Tutkimusmenetelmä ja aineisto.....	12
4.1	Tutkimusmenetelmä	12
4.2	Aineiston rajaaminen ja lähdekritiikki.....	13
4.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	15
5	Tutkimuksen tulokset	16
5.1	Näkymätön lapsi	16
5.1.1	<i>Winnicottin peilifunktioteoria näkymättömyyden pohjana</i>	<i>17</i>
5.1.2	<i>Kohtaamattomuus näkymättömyyden pohjana.....</i>	<i>18</i>
5.1.3	<i>Yksinäisyys näkymättömyyden pohjana.....</i>	<i>20</i>
5.2	Näkymättömyydelle altistavia tekijöitä	22
5.2.1	<i>Kiintymyssuhteet varhaiskasvatuksessa.....</i>	<i>22</i>
5.2.2	<i>Vuorovaikutus.....</i>	<i>24</i>
5.2.3	<i>Temperamenttipiirteet</i>	<i>31</i>
5.2.4	<i>Puolustusmekanismina näkymättömän lapsen rooli.....</i>	<i>35</i>
5.2.5	<i>Suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri</i>	<i>37</i>
6	Johtopäätökset ja pohdinta	41
7	Lähteet.....	46

1 Johdanto

Tutkimuksemme käsittelee lasten sosiaalista näkymättömyyttä varhaiskasvatuksessa. Näkymättömyydellä tarkoitamme lapsen kohtaamattomuutta ja peilautumattomuutta sekä yksinäisyyttä. Kalliala (2008) puhuu tutkimuksessaan suoraan näkymättömistä lapsista:

Ryhmissä on hiljaisia ja myöntyväisiä lapsia, jotka jäävät helposti vaille tarvitsemaansa huomiota. Väistyessään vaitonaisina syrjään rohkeampien tieltä nämä lapset näyttävät sopeutuneilta, vaikka he itse asiassa tarvitsisivat aikuisen erityistä tukea. "Normaalit" ja "näkymättömät", hiljaiset ja vetäytyvät lapset jäävät pienten ja suloisten sekä isojen ja riehakkaiden varjoon. (Kalliala, 2008, 239, 243)

Oma mielenkiintomme aihetta kohtaan on herännyt käytännön työssä päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen opiskelijoina olemme todistaneet tilanteita, joissa lapsi on jäänyt syystä tai toisesta huomaamatta. Usein tilanteet ovat olleet sellaisia, etteivät työntekijät ole päivän päätteeksi muistaneet, mitä lapsi on tehnyt päivän aikana. Joskus tällainen tilanne on toistunut systemaattisesti tietyn lapsen kohdalla. Päiväkodin arjessa on tullut vastaan myös tilanteita, joissa lapsen hienovarainen pyrkimys ottaa kontaktia aikuiseen on jäänyt kasvattajalta huomaamatta. Usein näissä tilanteissa lapsi on saattanut vain oleskella aikuisen lähellä ikään kuin odottaen aikuisen reagointia. Jos aikuinen on huomannut kontaktiyrityksen, hän on reagoinut siihen ja lapsi on tullut kuulluksi. Jos taas kontaktiyritys on jäänyt huomaamatta, lapsi on yleensä luovuttanut ja hänen asiansa on jäänyt kuulematta.

Kirjallisuutta lukiessa havahduimme näkymättömyyden ongelman laajuuteen ja siihen kuinka tiedostamaton ilmiö voi olla. Näkymättömyys on yhteydessä lapsen moniin eri kehityksen osa-alueisiin ja huolestuimme siitä, millaisia vaikutuksia ilmiöllä voi olla aikuisikään asti. Sosiaalinen näkymättömyys vaikuttaa negatiivisesti lapsen minäkäsityksen syntymiseen ja lapsuudessa yksilöllisyyden huomioimisella on suuri merkitys lapsen kehitykselle. Varhaisessa vuorovaikutuksessa lapsi alkaa rakentaa itsestään kuvaa ja se, alkaako minäkuva hahmottua sosiaalisesti todellisena yksilönä, riippuu lasta ympäröivistä ihmisistä (Taipale, 2016, 24).

Ilmiö on tärkeä nostaa esille lasten hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Sosiaalinen näkymättömyys altistaa yksinäisyydelle ja Junttila (2015) on havainnut, että päivähoitoikäisten lasten yksinäisyys on yhteydessä kiusatuksi ja torjutuksi tulemiseen, heikompaan itsetuntoon, erilaisiin

pelkoihin, ahdistuneisuuteen sekä syrjään vetäytymiseen (Junttila, 2015, 88). Sosiaalisten kontaktien puute ennustaa jopa lyhyttä elinikää (Keltikangas-Järvinen, 2009, 123). Tutkimuksemme aiheella on merkitystä niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin. Varhaisten vuosien aikana rakennetaan pohja tulevaisuudelle, ja kun sosiaalinen näkymättömyys tunnistetaan jo varhaiskasvatusiässä, vähentää se syrjäytymisen riskiä ja tarvetta mielenterveyspalveluille tulevaisuudessa.

2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimuksemme tavoitteena on tutkia kirjallisuuden kautta sosiaalisen näkymättömyyden ilmiötä varhaiskasvatuksen kontekstissa ja tarkastella, miten sosiaalinen näkymättömyys muotoutuu. Näiden lisäksi tavoitteenamme on selvittää näkymättömyyteen liittyvää teoreettista taustaa ja altistavia tekijöitä, jotka kuvaavat näkymättömyyden käsitettä tarkemmin. Tavoitteenamme on rakentaa kokonaiskuvaa näkymättömyydestä ilmiönä ja tunnistaa näkymättömyydelle altistavia tekijöitä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

Mitä on sosiaalinen näkymättömyys varhaiskasvatuksessa?

Mikä altistaa lapsen sosiaaliselle näkymättömyydelle varhaiskasvatuksessa?

Yksi tutkimuksemme keskeisimmistä tavoitteista on tuoda näkymättömyyden ilmiö tietoisuuteen. Toivomme, että katsauksemme auttaa kasvattajia tunnistamaan ja tunnustamaan näkymättömyyden olemassaolon. Ilmiön tunnistamisen toivomme vaikuttavan kasvatuskäytäntöihin siten, että näkymättömiinkin lapsiin osattaisiin tietoisesti kiinnittää huomiota sekä ymmärrettäisiin huomioinnin merkitys myös silloin, kun lapsi näyttää pärjäävän hyvin ilman aikuisen huomiota.

3 Keskeiset käsitteet näkymättömyydessä

Näkymättömyys on sosiaalinen ilmiö, sillä se syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös kaikki näkymättömyyteen liittyvät tekijät yhdistyvät jollain tavalla vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Tutkimuksemme kannalta keskeiset käsitteet ovat peilifunktioteoria, minäkuva, puolustusmekanismit, temperamenttipiirteet, vuorovaikutus ja kiintymyssuhteet.

3.1 Peilifunktioteoria

Aineistossamme vaihtelee laajalti se, keiden välillä peilautumista määritellään tapahtuvan. Peilautumista kuvataan esimerkiksi äidin ja vauvan, lapsen ja vanhempien, hoitajan ja lapsen sekä yleisesti ottaen kaikkien välillä tapahtuvaksi ilmiöksi. Ajattelemmekin näiden kaikkien kuvaavan peilautumista myös yleisellä tasolla, jolloin kaikilla peilautumisen kuvauksilla voidaan viitata myös päiväkodissa tapahtuvaan peilautumiseen.

Taipaleen (2016) mukaan toiset ihmiset toimivat meille peileinä, jolloin meihin kohdistuvat eleet, reaktiot, ilmeet, ja äänenpainot informoivat meitä jatkuvasti siitä, minkälaisina muut meidät näkevät. Toisten kasvoilta voimme havaita esimerkiksi neutraalia hyväksyntää, syytöstä tai halveksuntaa (Taipale, 2016, 23-24). Erityisesti äidin ja vauvan välisessä peilifunktiossa, äidin katseesta ja ilmeestä heijastuu vauvalle se, minkälaisena äiti hänet näkee (Veikkolainen ja Pohjamo, 2016, 42). Peilaaminen onkin lapsuudessa ulkoinen teko, jonka avulla lapsi etsii aktiivisesti minäkokemustaan selkiinnyttävää palautetta ympäristön reaktioista (Vuorinen, 1998, 130). Minäkuvan syntyessä peilisuhteen ja samaistumisen kautta, lapsella ei siis ole vielä käsitystä siitä, millainen hän on, vaan hän näkee itsensä muiden tarjoamasta peilistä (Keltikangas-Järvinen, 2010, 147). Olemassaolo syntyy näin ollen nimenomaan juuri nähdyksi tulemisen ja toisen kasvoista havaitsemisen eli peilaamisen kautta (Takala, 2013). Vaikka peilautumista kuvataan monesti äidin ja vauvan välisenä tapahtumana, vaikuttaa peilisuhde kuitenkin lapsen kehitykseen aina murrosiän loppuun saakka (Keltikangas-Järvinen, 1994, 154). Peilautumisessa lapsi tai nuori liittyy siis omaan minäkuvaansa toisten katseista, reaktioista ja puheesta heijastuvia asioita sekä ominaisuuksia.

Peilautumista voi olla kolmenlaista: positiivista ja negatiivista peilautumista, sekä peilautumattomuutta. Lapsi peilaa itseään ja osaamistaan vanhempiansa reaktioista, jolloin peilissä eli vanhemmissa näkyvät positiiviset ja negatiiviset piirteet liitetään omaan minäkuvaan (Keltikangas-Järvinen, 1994, 153). Sinkkosen mukaan (1995) äidin ja vauvan välillä tapahtuu positiivista

peilautumista silloin, kun äiti on tyytyväinen katsoessaan vauvaa. Tällöin vauva tulkitsee tyytyväisyyden johtuvan siitä, mitä äiti näkee, eli vauvan itsensä (Sinkkonen, 1995, 34). Taipale (2016) viittaa artikkelissaan Winnicottiin, joka kuvaa peilautumattomuutta tapahtuvan silloin, kun hoitajan kasvot ovat reagoimattomat. Tällöin kasvot ovat ikään kuin tyhjä peili, josta lapsi itse ei heijastu takaisin. Peilautumattomuudessa hoitaja ei siis vahvista lapsen sosiaalista olemassaoloa ja käsitys omasta subjektiivisuudesta vääristyy (Taipale, 2016, 25). Voidaan siis sanoa, että peilautumisen laatu riippuu siitä, minkälaisia ominaisuuksia lapsi liittää minäkuvaansa peilautumisen kautta.

3.2 Minäkuva

Keltikangas-Järvisen (1994) mukaan minäkuva eli minäkäsitys on se käsitys, mikä ihmisellä on itsestään. Minäkuva kertoo siitä, millaisena yksilö pitää itseään ja minkälaisin sanoin hän kuvaa arvomaailmaansa, tavoitteitaan ja itseään (Keltikangas-Järvinen, 1994, 16). Vuorinen (1998) sanoo minäkäsityksen olevan se minuuden taso, jolla ihmiset yleensä ajattelevat ja arvioivat itseään. Yksilön tietoinen taso itsestään on minän puolustuskeinojen muokkaama, jolloin minäkokemus sisältää myös tiedostamattomia kerroksia (Vuorinen, 1998, 50). Koiviston (2011) mukaan minäkäsitys on moniulotteinen, hierarkkinen sekä organisoitunut kokonaisuus, joka rakentuu yksilön itseensä liittyvistä kokemuksista ja niiden tulkinnasta. Kokemuksiin puolestaan vaikuttaa ennen kaikkea se, miten itselle tärkeät ihmiset arvioivat ja vahvistavat yksilöä, sekä miten he ylipäättään asennoituvat yksilöä kohtaan (Koivisto, 2011, 41).

3.3 Puolustusmekanismit ja valeminä

Tutkimuksemme aineistossa käytetään monenlaisia käsitteitä kuvaamaan sitä käytöstä ja niitä reaktioita, joilla ihminen suojaa omaa minäkuvaansa. Aineistomme vuoksi käytämme tästä ilmiöstä sanoja puolustusmekanismi, valeminä ja selviytymisstrategia. Tarkoitamme kuitenkin kaikilla näillä käsitteillä niitä reaktioita, joita ihmiset käyttävät selviytyäkseen minuuteensa kohdistuvista uhista. Nämä keinot ilmenevät monesti eräänlaisina rooleina, jotka eivät kuitenkaan vastaa yksilön todellista minuutta.

Raina ja Haapaniemi (2005) määrittelevät puolustusmekanismit yhdeksi persoonallisuuden osa-alueeksi, joilla tarkoitetaan tiedostamattomia pyrkimyksiä ylläpitää psyykkistä tasapainoa. Puolustusmekanismien tavoitteena on piilottaa tai välttää asioita, jotka tietoisuuteen noustes-

saan voivat aiheuttaa ahdistusta. Eri ikäisenä ja erilaisissa psyykeen tasapainotiloissa suojautumisen tarve vaihtelee ja näkyy myös käyttäytymisen vaihteluna. Joistakin puolustusmekanismeista voi pitkään jatkuessaan tulla luonteenpiirteeksi leimattavia ominaisuuksia. Kuitenkin, kun syy puolustautumiseen selviää ja poistuu, myös reagointi muuttuu (Raina & Haapaniemi, 2005, 20, 23). Hellsten (2007) kuvaa valemäärän olevan psyykkinen yhteenveto kaikista niistä keinoista, joihin lapsi oppii turvautumaan vaikeissa tilanteissa. Mitä enemmän lapsi joutuu turvautumaan johonkin tiettyyn valemäärään, sitä pienemmät mahdollisuudet hänellä on olla se lapsi, joka hän on (Hellsten, 2007, 26).

3.4 Temperamenttipiirteet

Dunderfeltin (2012) mukaan temperamentti on se tapa, jolla reagoimme tapahtumiin ja vallitseviin olosuhteisiin. Se on sisäinen psyykkinen reaktio, joka liittyy vahvasti ihmisen biologisiin toimintoihin. Temperamentti on synnynnäinen ominaisuus, joka perustuu hermo- ja sisäeritysjärjestelmän toimintaan (Dunderfelt, 2012, 70). Sen voidaankin sanoa olevan ihmisen persoonallisuuden biologinen pohja (Keltikangas-Järvinen, 2000, 71-72). Keltikangas-Järvisen (2015) mukaan eri temperamenttitutkijoiden ja koulukuntien määritelmissä korostetaan hieman eri asioita, mutta yhteistä näille teorioille kuitenkin on se, että temperamentti määrittää käyttäytymiseen ja reagoimiseen liittyväksi ominaisuudeksi. Temperamentti on siis yksilölle tyypillinen käyttäytymistyyli tai tapa, jolla ihminen toimii (Keltikangas-Järvinen, 2015, 36-37). Temperamenttia ja persoonallisuutta ei pidä sekoittaa, sillä temperamentti eli persoonan laatu on vain yksi persoonallisuuden osa-alueista, jolla tarkoitetaan ihmisen luontaista reaktiotyyliä tai perusorientoitumista maailmaan (Raina & Haapaniemi, 2005, 21, 41).

Erilaisia temperamenttityypityksiä ja -teorioita on useita (Raina & Haapaniemi, 2005, 43). Omassa tutkimuksessamme olemme poimineet temperamenttiteorioista erilaisia temperamenttipiirteitä, joissa ilmenee näkymättömyyttä. Emme ole temperamenttipiirteitä valitessamme keskittyneet siihen, mistä teoriasta piirteet ovat lähtöisin, sillä teoriat ovat osittain päällekkäisiä. Tutkijat ovat myös koonneet toistensa teorioista uusia teorioita, joten temperamenttipiirteet voivat lopulta muistuttaa hyvin pitkälle toisiaan.

3.5 Vuorovaikutus

Ahonen (2017) kuvaa kirjassaan vuorovaikutuksen muodostuvan verbaalisesta ja nonverbaalisesta osasta. Verbaaliseen vuorovaikutukseen kuuluu kieli sen eri muodoissa, esimerkiksi puhuttu tai kirjoitettu kieli. Nonverbaalinen vuorovaikutus puolestaan näkyy kehon asennoissa, eleissä, ilmeissä, äänenpainoissa ja -sävyissä sekä fyysisessä etäisyydessä. Nonverbaalisen vuorovaikutuksen rooli korostuu erityisesti pienten lasten kanssa, sillä lapset tulkitsevat vuorovaikutustilanteita kokonaisuuksina. Se mitä viestitämme kehollamme, katseellamme ja äänensävyllämme, kertoo lapselle enemmän kuin ääneen lausutut sanat (Ahonen, 2017, 49). Talvion ja Klemolan (2017) mukaan vuorovaikutus on aina vastavuoroista, jolloin molemmat osapuolet tuovat yhteiseen tilanteeseen jotain sellaista, mikä vaikuttaa molempiin. Onnistuneessa vuorovaikutuksen tilanteessa onkin kyse siitä, että kaikki vuorovaikutuksen osapuolet ovat antaneet osuutensa tilanteessa. Vuorovaikutuksen onnistumiseen liittyy myös tunne siitä, että kaikkien osuus on otettu huomioon. Hyvin sujuvaan vuorovaikutustilanteeseen vaikuttaa myös sosiaalinen ympäristö, joka määrittelee kulttuurisidonnaiset tavat ja keinot toimia (Talvio ja Klemola, 2017, 8).

3.6 Kiintymyssuhteet

Pearcen (2009) mukaan kiintymyssuhde on termi, jota käytetään kuvaamaan riippuvuussuhdetta, jonka lapsi muodostaa ensisijaiseen hoitajaansa. Kiintymyssuhteen voi havaita lapsen ensimmäisen ikävuoden jälkimmäisellä puoliskolla ja se kehittyy ajan myötä neljän ensimmäisen elinvuoden aikana (Pearce, 2009, 13). Sinkkonen (2018) viittaa John Bowlbyyn, jonka mukaan kiintymyssuhdeteoria selittää ihmisen taipumusta muodostaa voimakkaita tunnesiteitä. Lapsen suhde hoivaavaan aikuiseen näkyy kiintymyssuhteena, joka aktivoituu aina, kun turvallisuudentunne laskee tietyn arvon alapuolelle. Tämä näkyy erilaisina tapoina hakeutua aikuisen lähelle tai saada aikuinen tulemaan lähemmäksi. Kiintyminen hoivaajaan on lapselle synnynäinen tarve, koska aikuisen lähellä oleminen on lapselle elinehto (Sinkkonen, 2018, 38).

Pearce (2009) mukaan nykyään on yleisesti hyväksytty ajatus siitä, että lapsi muodostaa useita kiintymyssuhteita, vaikka kiintymyssuhdetta käsittelevät tutkimukset keskittyvät äiti-vauva pariin. Kiintymyskohde on joku, joka tarjoaa fyysistä ja emotionaalista hoitoa, sekä on yhtäjaksoisesti, kiinteästi sekä emotionaalisesti läsnä lapsen elämässä. Kiintymyskohteita voivat olla vanhemmat, isovanhemmat, sisarukset, tädit, sedät ja muut lasta hoitavat aikuiset kuten hoitajat

(Pearce, 2009, 13). Rusanen (2011) toteaa, että kiintymyssuhteiden muodostumisessa esimerkiksi Bowlby puhuu usein äidistä, mutta tällä termillä ei yksiselitteisesti viitata biologiseen äitiin. Äidillä tai äitihahmolla viitataan henkilöön, johon ensisijaisesti lapsi muodostaa kiintymyssuhteen. Bowlby nimittää kiintymyskohdetta myös korvaavaksi tai toissijaiseksi äidiksi, johon lapsi suuntaa äidin ohella kiintymyksensä tämän ollessa poissa. Näin ollen käsite *äiti* koskee myös muita henkilöitä, jotka hoitavat lasta. Selkeyden vuoksi kiintymyskohteista saatetaan käyttää käsitteitä *ensisijainen kiintymyskohde* ja *toissijainen kiintymyskohde*. Ensisijainen kiintymyskohde viittaa tärkeimpään henkilöön, johon lapsi ensimmäisten ikävuosien aikana solmii tunnesiteen. Toissijainen kiintymyskohde tarkoittaa puolestaan henkilöitä, jotka ensisijaisen kiintymyskohteen rinnalla ottavat vastuun lapsesta, esimerkiksi päiväkodin henkilökunta (Rusanen, 2011, 29-30).

Sinkkonen (2018) viittaa Mary Ainsworthiin, jonka mukaan kiintymyssuhteet voidaan jakaa kahteen ryhmään: turvalliseen ja turvattomiin kiintymyssuhteisiin. Turvattomat kiintymyssuhteet voidaan jakaa vielä välttelevästi kiintyneeseen ja ristiriitaisesti kiintyneeseen kiintymyssuhteeseen. Turvallinen kiintymyssuhde syntyy, kun hoitaja käyttäytyy johdonmukaisesti ja lapsi pystyy elämään ennakoitavassa maailmassa. Lapsi uskaltaa tuoda vuorovaikutukseen kaikenlaiset tunteet, sekä negatiiviset että positiiviset, pelkäämättä tulevana hylätyksi. Välttelevästi kiintynyt lapsi havainnoi valppaasti aikuisen reaktioita, jotta voisi vastata niihin tämän toivomalla tavalla. Lapsi tukahduttaa voimakkaita tunteitaan, sillä hän olettaa, että hoitaja odottaa häneltä kykyä selviytyä niistä itsenäisesti. Lopputuloksena on reipas lapsi, joka ei kuormita hoitajaansa. Ristiriitaisesti kiintynyt lapsi taas on saanut osakseen epä johdonmukaista ja ailahtelevaa hoivaa. Lapsi saattaa saada toisinaan toivomansa vasteen hoitajalta, mutta ei voi olla varma, milloin sellaisen saa. Siksi hän pakottaa aikuisen reagoimaan lisäämällä omien tunteidensa intensiteettiä (Sinkkonen, 2018, 46).

4 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

Tässä luvussa käsittelemme ensin valitsemaamme laadullisen tutkimuksen menetelmää, integroivaa kirjallisuuskatsausta. Tämän jälkeen käymme läpi millä perusteilla olemme etsineet aineistoamme ja rajanneet sitä. Lopuksi pohdimme tutkimukseemme liittyviä eettisiä kysymyksiä ja tutkimuksemme luotettavuutta.

4.1 Tutkimusmenetelmä

Kvalitatiivinen tutkimus tutkii ihmistä ja tämän elämää, jolloin jo tutkimusaiheemme ja -kysymyksemme istuvat laadulliseen tutkimukseen hyvin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 6). Tutkimuksemme pohjautuu aikaisempiin teorioihin ja kirjallisuuteen, joten tutkimuksemme kohdalla voidaan puhua kirjallisuuskatsauksesta. Valitsimme tutkimusmenetelmäksi kirjallisuuskatsauksen, sillä esimerkiksi Salminen (2011) viittaa Baumeisterin ja Learyn määritelmiin, joiden mukaan kirjallisuuskatsauksen tehtävänä on muun muassa rakentaa uutta teoriaa, pyrkiä tunnistamaan ongelmia ja rakentaa kokonaiskuvaa tietyistä asiakokonaisuudesta (Salminen, 2011, 3). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka toteavat, että tutkija rakentaakin teoriakehyksessään yhtenäisen katsauksen siitä, miten aihetta on aiemmin käsitelty ja mitä tuloksia siitä on saatu. Teoriakehyksen avulla voidaan osoittaa myös, mitä aukkoja aihepiirissä on ja mitä asiasta ei vielä tiedetä. Tämä puolestaan ohjaa etsimään uutta tietoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 10).

Tarkemmin sanottuna käytämme tutkimuksessamme kuvailevan kirjallisuuskatsauksen orientaatioista integroivaa katsausta. Integroivaa katsausta käytetään silloin, kun halutaan tutkia ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti ja se on hyvä tapa tuottaa uutta tietoa jo tutkitusta aiheesta (Salminen, 2011, 8). Torracon mukaan (2005) integroiva kirjallisuuskatsaus käsittelee uusia tai nousemassa olevia aiheita, jotka hyötyvät kokonaisvaltaisesta käsitteellistämisestä tai teorian muodostamisesta. Siinä yhdistetään kirjallisuutta siten, että mukana on niin vanhoja kuin uusiakin teoksia. Koska nämä aiheet ovat suhteellisen uusia eikä niitä ole vielä kokonaisvaltaisesti arvioitu, kirjallisuuskatsaus luultavasti johtaa ensimmäiseen tai alustavaan aiheen käsitteellistämiseen (Torraco, 2005, 357). Salmisen (2011) mukaan integroiva katsaus ei ole yhtä valikoiva kuin systemaattinen katsaus, eikä siinä seulota tutkimusaineistoa yhtä tarkasti. Integroiva kirjallisuuskatsaus sallii erilaisin metodisin lähtökohdin tehdyt tutkimukset analyysin pohjaksi. Tästä johtuen tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta on mahdollista kerätä huo-

mattavasti laajempi otos (Salminen, 2011, 9). Käsitteli kirjallisuuskatsaus vanhaa tai uutta aihetta, lukijat odottavat näkevänsä kirjallisuudesta peräisin olevaa tietoa yhdistettävän malliksi tai teoriakehykseksi, joka tarjoaa uuden näkökulman aiheeseen (Torraco, 2005, 357). Näihin pohjautuen tavoitteenamme on rakentaa kuvaa sosiaalisen näkymättömyyden ilmiöstä sekä pyrkiä tunnistamaan sosiaaliselle näkymättömyydelle altistavia tekijöitä, jotka ilmenevät nimenomaan varhaiskasvatuksessa. Osaltaan tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa uutta tietoa sosiaalisesta näkymättömyydestä yhdistelemällä sitä sivuavia tutkimuksia ja teorioita.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka toteavat, että tutkijatriangulaatio on triangulaation muoto, joka soveltuu hyvin opinnäytetöiden tekemiseen. Parityöskentely edistää yhteistyötaitoja sekä rikastuttaa tutkimuksen tekemistä toisen tutkijan ajatusten, näkökulmien ja tuen edistäessä tutkimuksen etenemistä. Joskin yhteistutkimisessa ja -kirjoittamisessa esiintyy omia haasteita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 16). Työmme toteuttamista parityönä voidaan ajatella myös eräänlaisena tutkijatriangulaationa, jossa useampi henkilö toteuttaa samaa tutkimusta. Päätimme tehdä tutkimuksen parityönä, sillä koemme sen tuovan tutkimukseen erilaisia näkökulmia ja sitä kautta rakentavan myös luotettavuutta. Yhdessä parin kanssa keskustelu kehittää ammatillista osaamistamme muun muassa yhteistyön näkökulmasta, mutta myös tieteellistä argumentoinnin taitoa ja tieteellisen viestinnän taitoa. Parityönä voi reflektoida omia ajatuksiaan toiselle, mikä helpottaa prosessin kulkua.

4.2 Aineiston rajaaminen ja lähdekritiikki

Asetimme tutkimuksemme valituille lähteille seuraavanlaiset kriteerit:

1. Aineiston kielen tuli olla suomi tai englanti
2. Lähteen tuli olla tieteellinen
3. Lähteen tuli olla aiheemme kannalta relevantti
4. Lähteen tuli olla julkaistu ensisijaisesti 2000-luvulla

Tutkimuksen aiheen saadessa alkunsa omasta kokemuksestamme, lähdimme aineiston rajaamisessa hyvin ennakkoluulottomasti liikkeelle ja aloimme ensin selvittämään, onko kirjallisuudessa edes havaittavissa sosiaalisen näkymättömyyden ilmiötä. Valitsimme lähteitä ensisijaisesti sen mukaan, esiintyykö niissä näkymättömyyttä ilmiönä jollain tavalla. Kun aineistossa alkoi esiintyä erilaisia näkymättömyyden muotoja, aloimme rajaamaan lähteitä tarkemmin var-

haiskasvatukseen ja etsimään vastausta siihen, mitä sosiaalinen näkymättömyys on nimenomaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Aineistossa alkoi kuitenkin nousta esille myös selkeitä näkymättömyydelle altistavia tekijöitä, jotka toistuivat useammassa aineistossa. Tämä suuntasi huomiotamme uudella tavalla aineistoon ja laajensi tutkimuskysymystämme. Totesimme, että määriteltäessä näkymättömyyden ilmiötä varhaiskasvatuksen kontekstissa on olennaista ja jopa välttämätöntä käsitellä sille altistavia tekijöitä. Nämä tekijät selittävät näkymättömyyttä ja sen ilmenemistä varhaiskasvatuksessa tarkemmin, jolloin saadaan parempi kokonaiskuva näkymättömyydestä ilmiönä. Toiseksi tutkimuskysymykseksemme muodostuikin mikä altistaa lapsen sosiaaliselle näkymättömyydelle varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksemme lähteiden rajaamisessa korostui erityisesti kulttuurinen merkitys, sillä esimerkiksi aiheeseemme liittyvän käsitteen ujouden on nähty joissakin kulttuureissa olevan positiivinen piirre, kun taas toisissa kulttuureissa se on nähty ongelmallisena. Ujouden määritelmä on kuitenkin universaali, mutta käsitys siitä kuka on ujo tai milloin ihminen on ujo, riippuu kulttuurista (Keltikangas-Järvinen, 2019, 106). Keltikangas-Järvisen (2009) mukaan psykologiassa tutkimuksessa ei kiinnitetä aina kulttuurien välisiin eroihin tarpeeksi huomiota, jonka myötä saatetaan päätyä virheellisiin johtopäätöksiin. Oman kulttuurin tunteminen onkin välttämätöntä, jotta tutkija osaa arvioida, voiko tulokset yleistää myös suomalaiseen yhteiskuntaan (Keltikangas-Järvinen, 2009, 152). Tutkimuksemme käsitellessä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ilmenevää sosiaalista näkymättömyyttä, joudumme suhtautumaan kriittisesti lähteisiin ja pohtimaan kulttuurin, ajan ja yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksia.

Sanaa näkymättömyys voidaan käyttää myös konteksteissa, jotka eivät ole relevantteja tutkimuksemme kannalta. Emme puhu esimerkiksi yhteiskunnasta syrjäytymisestä, katulapsista tai masennuksesta, mikä on otettava lähteissä huomioon. Olemme rajanneet aiheemme nimenomaan varhaiskasvatukseen, minkä vuoksi yhteiskuntaan, vanhempien ominaisuuksiin tai lapsen sosioekonomiseen taustaan liittyvät aineistot jätämme huomiotta. Näkymättömiksi lapsiksi joissakin lähteissä on kuvattu myös lapsia jotka ovat, joutuneet näkymättömään asemaan vakavan kaltoinkohtelun, vanhempien alkoholismin tai muun kriisin johdosta. Tällaiset lähteet rajautuvat myös tutkimuksemme ulkopuolelle.

Winnicottin peilifunktioteoriasta löytyy tietoa monesti äiti-vauva suhteeseen liittyen. Koimme kuitenkin tämän teorian selittävän hyvin näkymättömyyden vaikutuksia ja avaavan myös hoitaja-lapsi vuorovaikutusta, joten se valikoitui mukaan varhaiskasvatuksen varsinaisen kontekstin puuttumisesta huolimatta. Mukaan valikoitui myös enemmän kouluun sijoittuvia lähteitä,

sillä lähteestä oli tunnistettavissa näkymättömyys ilmiönä ja kuvaus opettajan reaktioista erilaisiin temperamentteihin on olemassa varhaiskasvatuksessa temperamenttien ollessa synnynnäisiä ja pysyviä tapoja reagoida asioihin. Myös osa puolustusmekanismeihin liittyvistä lähteistä keskittyi enemmän lapsen asemaan perheessä. Lähde valikoitui tästä huolimatta mukaan, sillä lähteessä kuvattu puolustusmekanismi on yleistettävissä lapsen käytökseen päiväkodissa näkymättömyyden pohjalta. Lähteeksemme valikoitui myös Hellstenin kirja, jossa puhutaan selviytymisstrategioiden muodostumisesta lapsuudessa ja niiden näkymisestä myöhemmin elämässä työpaikalla. Varsinaisen kasvatuskontekstin puuttumisesta huolimatta lähde valikoitui mukaan, sillä kirjassa kuvataan myös lapsuutta ja sen aikana muodostuvia selviytymisstrategioita ja niiden kautta rakentuvaa vaiminää.

4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Karlsson (2012) toteaa, että tutkittaessa lapsia eettiset kysymykset korostuvat. Tutkija joutuu pohtimaan, mitä ja millä tavalla, on eettistä tutkia sekä millaiset tutkimustulokset voivat olla haitallisia lapselle. Tietoon liittyy myös salassapitovelvollisuus ja sen nojalla tulee pohtia, mitä tietoja tutkija voi kertoa ulkopuolisille (Karlsson, 2012, 47-48). Vaikka tutkimuksemme on kirjallisuuskatsaus, liittyy siihen samoja eettisiä pohdintoja, sillä aineistomme sisältää lapsia käsitteleviä tutkimuksia. Tämän takia aihe on osaltaan herkkä käsiteltäväksi.

Tehdessämme kirjallisuuskatsausta, jossa on mukana myös tutkimuksia, joudumme pohtimaan, onko tutkija mielestämme kunnioittanut tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyttä ja noudattanut eettisyyttä. Myös tutkijan oma näkökulma on otettava huomioon ja pohdittava, ohjaako tämä tietoa jollain tavalla. Esimerkiksi se, mitä kerrotaan, millä tavalla kerrotaan ja mitä jätetään kertomatta, voi kertoa tutkijan omasta näkökulmasta. Erityisesti lasten kohdalla tämä korostuu, sillä lasta koskevien asioiden esille tuominen on kiinni siitä, miten tutkija niitä tulkitsee. Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta joudumme pohtimaan myös omaa kielenkäyttöämme ja sanavalintojamme, jotta teksti pysyisi neutraalina emmekä ohjaisi lukijan tulkintaa tiettyyn suuntaan. Lähdekirjallisuuteen viitattaessa, sekä erityisesti englanninkielisiä lähteitä kääntäessä, meidän tulee kiinnittää huomiota siihen, ettei tekstin alkuperäinen merkitys muuttuisi. Joudumme suhtautumaan kriittisesti myös siihen, että emme valikoisi lähteitä myöskään sen mukaan, että tulokset suuntautuisivat haluttuun suuntaan ja näin vääristä tutkimuksen tuloksia.

5 Tutkimuksen tulokset



Kuvio 1. Tutkimuksen tulokset (Sarre & Taka-Eilola 2020)

Tutkimuksen tuloksissa kuvaamme ensin näkymättömyyttä peilautumattomuuden, kohtaamattomuuden ja yksinäisyyden kautta. Nämä kolme käsitettä muodostavat pohjan näkymättömyydelle. Tämän jälkeen käsittelemme näkymättömyydelle altistavia tekijöitä ja pohdimme, millä tavalla ja miksi, juuri nämä tekijät altistavat lapsen sosiaaliselle näkymättömyydelle varhaiskasvatuksessa. Käytämme tuloksissa käsitteitä *sosiaalinen näkymättömyys* ja *näkymättömyys*, joilla tarkoitamme kuitenkin samaa varhaiskasvatuksessa ilmenevää näkymättömyyttä. Näkymättömyys on aina sosiaalista näkymättömyyttä, sillä se on vuorovaikutuksessa tapahtuva ilmiö.

5.1 Näkymätön lapsi

Tutkimuksessamme sosiaalisen näkymättömyyden käsite kietoutuu peilautumattomuuden, kohtaamattomuuden ja yksinäisyyden ympärille. Näkymätön lapsi varhaiskasvatuksessa on

näin ollen joku, joka jää peilautumattomaksi ja kohtaamattomaksi. Tästä johtuen hänellä on laadullisesti puutteelliset vuorovaikutussuhteet, eli hän kokee yksinäisyyttä. Peilautumattomuus ja kohtaamattomuus ilmenevät käytännössä melko samanlaisina, minkä vuoksi rajanveto näiden käsitteiden välille on ajoittain haastava tehdä. Peilautumatta jäävät lapset jäävät mitä luultavimmin myös kohtaamattomiksi ja päinvastoin. Molempiin liittyy myös yksinäisyyttä. Näin ollen voidaan todeta, että kaikki nämä kolme käsitettä muodostavat yhdessä kompleksisen kokonaisuuden, jossa käsitteet kietoutuvat ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Kokonaiskuvan muodostamiseksi täytyykin tarkastella jokaista kolmea käsitettä, sillä yksittäinen käsite ei vielä kuvaa näkymättömyyttä. Kuitenkin nimenomaan peilautumattomuus on olennaisimmassa osassa näkymättömyyden käsitteessä, kohtaamattomuuden ja yksinäisyyden enemmänkin täydentäessä määritelmää. Seuraavaksi käsittelemme näkymättömyyttä näiden kolmen käsitteen kautta ja määritämme mitä sosiaalinen näkymättömyys on varhaiskasvatuksessa.

5.1.1 Winnicottin peilifunktioteoria näkymättömyyden pohjana

Peilautumisen ollessa oman itsensä heijastumista takaisin muiden katseesta, peilautumattomuus puolestaan on näkymättömäksi jäämistä. Näkymätön lapsi ei aiheuta minkäänlaisia reaktioita ympäröivissä ihmisissä eli peileissä. Toisin sanoen voisi siis väittää, että näkymätön lapsi näkee ympärillään vain tyhjiä peilejä, jolloin hän ei saa toisten reaktioista vahvistusta siitä, minkälainen hän on. Lapsi peilaa katseen lisäksi itseään myös aikuisen sanojen kautta. Repo (2013) kuvailee aikuisen vahvistavan sanoillaan lapsen identiteettiä. Tällaisia sanoja voivat olla esimerkiksi sosiaalinen, temperamenttinen, nirso tai ujo. Myös aikuisen odotukset lasta kohtaan voivat heijastua tapaan, jolla lapsesta puhutaan. Tästä puheesta saattaa tulla itseään toteuttava ennuste (Repo, 2013, 110). Peilautumattomuutta varhaiskasvatuksessa voivat siis aiheuttaa myös tilanteet, joissa aikuisella ei ole mitään kerrottavaa lapsesta.

Taipale (2016) kuvailee näkymättömyyden olevan kokonaisvaltainen tapahtuma, joka on eri asia kuin huomaamattomuus. Arkielämässä toiset ihmiset toimivat meille peileinä ja toisten ihmisten kielteinen suhtautuminen voi ilmetä myös eleiden puuttumisena. Näkymättömyydellä tarkoitetaan peilautumattomuutta, jossa meitä itseämme ei nähdä lainkaan. Tärkeää onkin tehdä sosiaalisen näkymättömyyden määrittelyssä ero negatiivisen peilautumisen ja peilautumattomuuden välille (Taipale, 2016, 22-24). Käytännössä ihmisen sosiaalinen ympäristö ei huomioi yksilöä lainkaan. Näin ollen häneen ei kohdistu kovinkaan paljon vuorovaikutusta, hän ei tule kohdatuksi eikä häneen kiinnitetä muutenkaan huomiota.

Taipale (2016) jakaa artikkelissaan näkymättömyyden kahteen eri kategoriaan. Ensinnäkin on olemassa kokonaisvaltaista näkymättömyyttä. Kokonaisvaltaista näkymättömyyttä voidaan havainnollistaa tilanteilla, joissa meillä on kaikki edellytykset huomata toinen, mutta toinen jää siitä huolimatta havaitsematta. Tällöin toinen ei hahmotu osaksi sosiaalista ympäristöämme, jolloin näkymättömyys on sosiaalinen tosiasia ja konkreettinen kokemus. Pinnallinen näkymättömyys puolestaan on suhteellista, jolloin näkymättömyys on väliaikaista tai vapaaehtoista. Tällöin näkymättömyys voi ilmetä esimerkiksi töissä, mutta muilla elämän alueilla, kuten perheen ja ystävien kesken, yksilö ei ole näkymätön (Taipale, 2016, 22-23). Varhaiskasvatusikäisen lapsen näkymättömyys on kokonaisvaltaista, jos hän on näkymätön sekä varhaiskasvatuksessa että kotona. Jos lapsi taas on näkymätön vain päiväkodissa, voidaan puhua pinnallisesta näkymättömyydestä. Kuitenkin osa lapsista viettää päiväkodissa valtaosan päivästään, jolloin pinnallisella näkymättömyydellä on voimakkaampi vaikutus lapsen minäkuvaan. Tilanteessa täytyy huomioida myös se, että lapsen minäkuva on vasta kehitysvaiheessa, jolloin yksittäisetkin tilanteet vaikuttavat lapsen minäkuvaan voimakkaammin. Tämän vuoksi lapsen positiivinen peilautuminen varhaiskasvatuksen ympäristössä on erityisen tärkeää, vaikka lapsi peilautuisi positiivisesti kotona ja muissa ympäristöissä.

Näkymättömyyden kohdalla täytyy pohtia, voiko se ilmetä päiväkodissa näin kokonaisvaltaisesti, sillä on olemassa tilanteita, joissa lapsi huomioidaan joka tapauksessa esimerkiksi perushoidon tilanteet. Täydelliseen peilautumattomuuteen vaadittaisiin myös se, että kukaan ryhmän aikuisista ei reagoisi lapseen. Toisaalta aineistossamme esiintyy paljon tietoa, joka viittaa siihen, että näkymättömyys päiväkodissa voi olla myös kokonaisvaltaista. Kokonaisvaltainen näkymättömyys voi näyttäytyä esimerkiksi tilanteissa, joissa lapsi jää hyvin eleettömän ja ilmeetömän perushoidon vuoksi peilautumattomaksi. Kalliala (2012) toteaa teoksessaan, että tekninen hoitotoimenpiteiden suorittaminen ei riitä perushoidon tilanteissa. Perushoidon tilanteet mahdollistavat lapsen yksilöllisen kohtaamisen, jonka kautta lapsi muodostaa käsitystä itsestään (Kalliala, 2012, 37).

5.1.2 Kohtaamattomuus näkymättömyyden pohjana

Varpu seisoo pienellä pihakumpareella ja katselee ympäriinsä. Hän töpsöttelee alas ja kävelee hitaasti Kirsin luo, joka on naapuriryhmän lastenhoitaja. Varpu ei puhu Kirsille, vaan kulkee hänen kintereillään, kunnes erkanee hänestä hakeakseen hiekkalaatikolta kaksi lapiota ja muotin. Kakkua ei synny eikä muutakaan,

koska Varpu vain seurailee Kirsin puuhia. Kirsi puolestaan ei huomioi Varpua mitenkään. (Kalliala, 2008, 232-232)

Kohtaamattomuus on näkymättömyyttä jo hyvän kohtaamisen määrittelyn perusteella. Marjamäen, Kososen, Törrösen ja Hannukkalan (2015) mukaan hyvässä kohtaamisessa olennaista on se, että molemmat osapuolet arvostavat ja kunnioittavat toisiaan. Kohtaaminen on aktiivista kuulemista, näkemistä, läsnäoloa ja toiselle vastaamista, jolloin ilmeistä, eleistä ja sanoista välittyy aito kunnioitus ja välittäminen. Kasvatussuhteessa aikuisen vastuulla on se, että lapsi kokee tulewansa kuulluksi, kohdatuksi ja näkyväksi (Marjamäki, Kosonen, Törrönen & Hannukkala, 2015, 29-30). Näin ollen kohtaamattomuus puolestaan on sitä, ettei lapsi koe tulewansa kuulluksi, kohdatuksi tai näkyväksi, jolloin voidaan jo puhua näkymättömyydestä.

Näkymättömyyden käsitteelle luo pohjaa kohtaamisen kautta myös ostrakismin käsite. Junttilan (2018) mukaan arjen ostrakismissa on kyse siitä, että ihminen joutuu torjunnan ja huomiotta jättämisen kohteeksi, jonka myötä aivoissa aktivoituu sosiaalisen kivun alue. Arjen ostrakismia voi tapahtua oikeastaan ihan kaikkialla, myös päiväkodissa. Ostrakismi voi olla myös tahatonta ja Junttila kuvaa, että esimerkiksi äidin ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa harva äiti haluaa tarkoituksella satuttaa lastaan jättämällä hänet kokonaan huomiotta. Ostrakismia voi tapahtua myös pienissä hetkissä, sillä aivoissa aktivoituu sama kivun alue esimerkiksi silloin, kun kesken toisen puheen tarkistaa kännykältään uudet viestit, kun katsoo toisen ihmisen sijaan läppäriään tai tablettiaan tai kun luokassa on oppilaita enemmän kuin mihin opettajan aika oikeasti riittää (Junttila, 2018, 55-59). Käytännössä ostrakismissa on kyse siitä, että ihminen jää kohtaamattomaksi. Myös päiväkodissa voi tapahtua tahattomasti ostrakismia kasvattajan tai toisten lasten toimesta.

Näkymättömyydessä jäädään katseen ulkopuolelle. Niin kuin peilifunktiossa, myös kohtaamisessa, korostuu katseen ja sen laadun merkitys. Katseen laatu määrittää minkä laatuista peilautuminen tai kohtaaminen on - tai onko sitä ollenkaan. Näin ollen katseen laadulla tai sen puuttumisella on suuri merkitys lapsen kehitykselle peilautumisen ja kohtaamisen kautta. Katseesta heijastuu se, miten ihminen suhtautuu toisiin, jolloin omalla ihmiskäsityksellä on suuri vaikutus siihen, minkä laatuista peilautumista ja kohtaamista meistä välittyy. Mattilan (2011) mukaan kaunis katse kuvaa sitä asennetta ja mielenlaatua, jolla toinen ihminen kohdataan. Tämä toteutuu sekä lohduttamisen, opettamisen että rajojen asettamisen yhteydessä. Kaikissa tilanteissa voi olla asenteeltaan arvostava ja kunnioittava sekä mieleltään välittävä, huolehtiva ja toiveikas. Kaunis katse viestittää siitä, että arvostamme toista ihmistä, haluamme hänelle hyvää ja hän on

tärkeä (Mattila, 2011, 19). Tämän vuoksi kasvattajien olisikin tärkeä pohtia omaa ihmis- ja lapsikäsitystään ja sitä kautta myös tapaa, jolla he katsovat tai ovat katsomatta lapsia.

Varhaiskasvatuksessa kohtaamattomuus luokin pohjan näkymättömyydelle kasvattajan toiminnan kautta. Mattila (2011) pohtii kirjassaan, miksi aikuinen ei uskalla tai halua kohdata lasta. Ensinnäkin lapsen näkeminen saattaa nostaa pintaan aikuisen omia vaikeita tunteita tai muistuttaa jostakin oman elämän torjutusta tapahtumasta. Toiseksi kyse voi olla siitä, ettei aikuinen tiedä miten toimia, jos hän kohdatessaan lapsen huomaisikin hätää, turvattomuutta, pelkoa tai yksinäisyyttä sekä lapsen haavoittuneisuuden ja huolenpidon kaipuun. Kolmanneksi aikuinen ei välttämättä ymmärrä, mikä merkitys nähdä tulleisella on lapselle. Hän kokee ettei lapsi ole huomionarvoinen ja lapsen ohittaminen saattaa tapahtua kuin itsestään ajatusten ollessa muissa asioissa (Mattila, 2011, 30). Varhaiskasvatuksessa aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus voikin jäädä kokonaan tapahtumatta aikuisten vetäytyessä omiin oloihinsa. Tällöin voidaan jo puhua kohtaamattomuudesta. Kallialan (2008) mukaan päiväkodissa monet työntekijät vaikuttavat kyllästyneiltä erityisesti silloin, kun lapset eivät suoraan vaadi heidän huomiotaan, vaan löytävät itse tekemistä. Tällöin aikuiset katsovat, että heidän tehtävänään on vain pitää lapsia silmällä ja poistuvat paikalta järjestelemään tarpeettomasti vaippapinoja tai soittamaan puheluita, jotka voisivat odottaa. He eivät myöskään osallistu lasten leikkeihin juurikaan, eivätkä lapset puolestaan lähesty aikuista ilman avuntarvetta. Näissä tilanteissa syntyy itseään vahvistava kierre, joka etäännyttää aikuisia ja lapsia toisistaan. Aikuiset saattavat myös vetäytyä lasten parista, sillä he kokevat vuorovaikutuksen toisten aikuisten kanssa helpommaksi (Kalliala, 2008, 31-32).

5.1.3 Yksinäisyys näkymättömyyden pohjana

Yksinäisyys on näkymättömyyttä, sillä yksinäinen lapsi ei tule kohdatuksi. Yksinäisellä lapsella ei ole seuraa ja näin ollen hänellä ei ole myöskään mahdollisuutta peilautumiseen. Yksinäisyyden kokemukset linkittyvät aikaisempiin määrittelyihin peilautumattomuudesta ja kohtaamattomuudesta. Tämän takia sosiaalista näkymättömyyttä onkin oleellista tarkastella myös yksinäisyyden kautta. Junttila (2015) kuvaa, että yksinäisyys voidaan määritellä psyykkisenä olotilana, jossa ihmisellä on määrällisesti tai laadullisesti puutteelliset ihmissuhteet ja hän kokee niistä ahdistusta. Pienellä lapsella sosiaalista ja laadullista yksinäisyyttä ei voi erottaa selkeästi toisistaan. Jos pieni lapsi on sosiaalisesti yksinäinen, esimerkiksi ilman hiekkalaatikkokaveria,

yleensä hän on myös emotionaalisesti yksinäinen eli ilman omaa kaveria, joka haluaisi leikkiä juuri hänen kanssaan (Junttila, 2015, 13, 33).

Repo (2013) kertoo, että pienellä lapsella yksinäisyyteen liittyy aluksi vahvasti fyysiset yksin olemisen kokemukset, jotka muovautuvat etäännyttämisen kokemuksiksi. Pienten lasten kohdalla on todettu, että yksinäisyyteen liittyy vahvasti heikko sosiaalinen kompetenssi, mutta loppujen lopuksi yksinäisyys on monimutkainen ilmiö, johon liittyy niin ujoutta, vetäytymistä, alistuvuutta kuin negatiivista käsitystä itsestä (Repo, 2013, 143-144). Laineen (2005) mukaan yksinäisyyttä voidaan kuvata yleisenä globaalina yksinäisyyden tunteena, jonka voimakkuus vaihtelee. Tällöin yksinäisyydessä ja sen kokemisessa voidaan havaita erilaisia yleisiä teemoja riippumatta yksinäisyyden syistä. Yksinäisyys voi ilmetä kokonaisvaltaisen surumielisenä tai ahdistavana yksin olemisen tunteena. Tämä määrittely sopii niin aikuisten, että aivan pientenkin lasten yksinäisyyden tarkasteluun (Laine, 2005, 162). Yksinäisyys luokitellaan pohjaa näkymättömyydelle sen määrittelyiden ja ilmenemisen kautta.

Yksinäisyys vahvistaa tietynlaista käytöstä, joka puolestaan voi johtaa sosiaaliseen näkymättömyyteen. Junttila (2015) toteaa, että yksinäiset tulkitsevat aikaisempien kokemustensa pohjalta toisten aikeita ja tarkoituksia kielteisemmin. Tämän takia he vetäytyvät omaan kuoreensa ja käyttäytyvät tavalla, joka suojelee heitä uusilta pettymyksiltä. Tällainen käyttäytyminen saa kuitenkin muut vetäytymään yksinäisestä vielä kauemmaksi ja täten vähentää yksinäisen sosiaalisia suhteita ja tilaisuuksia ylläpitää niitä. Se saa yksinäisen kokemaan yhä voimakkaampaa ja ahdistavampaa yksinäisyyttä ja vahvistaa yksinäisyyden noidankehää (Junttila, 2015, 17). Yksinäisyyden kokemukset vahvistavat lapsen näkymättömäksi jäämistä.

Varhaiskasvatuksessa lapsi voi kokea yksinäisyyttä, vaikka aikuiset huomioisivat lapsen, mutta lapsi jää vertaissuhteissa ulkopuoliseksi. Tällöin ei voida puhua kuitenkaan vielä yksinäisyydestä näkymättömyyden pohjana, sillä näkymättömyyteen liittyvä yksinäisyys on hyvin kokonaisvaltainen tunne ja koskee varhaiskasvatuksessa kaikkia näkymättömän lapsen suhteita. Kokonaisvaltaisesta näkymättömyydestä seuraa automaattisesti yksinäisyyttä suhteessa sekä aikuisiin että lapsiin.

5.2 Näkymättömyydelle altistavia tekijöitä

Tutkimuksemme aineistossa käy ilmi näkymättömyydelle altistavia tekijöitä, jotka osaltaan avaavat näkymättömyyttä ilmiönä tarkemmin. Aineistostamme nousivat esille erityisesti välttelevä kiintymyssuhde, kasvattajan epäsensitiivisyys, huomaamattomuus vertaissuhteissa, tietyt temperamenttipiirteet ja puolustusmekanismit sekä varhaiskasvatuksen resurssit ja omatoimisuutta korostava toimintakulttuuri. Näissä kaikissa tekijöissä on tiettyjä ilmenemisen muotoja, joissa näkymättömyys on havaittavissa. Näin ollen näkymättömyys ilmiönä sitoo kaikki altistavat tekijät yhteen, jotka vaikuttavat toinen toisiinsa. Seuraavaksi tarkastelemme näkymättömyyden ilmiötä kiintymyssuhteiden, vuorovaikutuksen, temperamenttipiirteiden, puolustusmekanismien ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin näkökulmasta sekä määritämme mitkä tekijät altistavat sosiaaliselle näkymättömyydelle varhaiskasvatuksessa.

5.2.1 Kiintymyssuhteet varhaiskasvatuksessa

Sofia tulee päiväkotiin äitinsä kanssa. Sofia itkee. Äiti ojentaa Sofian Leenalle, vilkuttaa ja lähtee. Sofia itkee edelleen. Hetken päästä Matias saapuu äitinsä kanssa. Myös Matias itkee. Toinen lastenhoitaja, Annika, ottaa Matiaksen syliin. Riinan (vuosi ja seitsemän kuukautta) huulet väpättävät, mutta hän ei itke. Hän on kiintynyt Leena-tätiin ja lähestyy nyt tätä. Leena istuu sohvalla Sofia sylissä. Riina haluaa myös syliin, mutta Leena sanoo, että istuu täällä nyt Sofian kanssa. "Istu sinä tähän viereen, ota vaikka kuvakirja." Riina yrittää työntää Sofian pois Leenan sylistä. Leena ehdottaa, että Riina menisi Annikan luo, mutta myös Annikan syli on varattu. (Kanninen & Sigfrids, 2012, 60)

Kiintymyssuhteet voivat tietyllä tavalla ilmetessään aiheuttaa näkymättömyyttä varhaiskasvatuksessa, niin lapsen ja vanhempien välisen, kuin lapsen ja opettajan välisen kiintymyssuhteen kautta. Rusanen (2011) kuvailee kiintymyssuhdeteorian ydintä siten, että lapsi vahingoittuu, jos suhde lapselle emotionaalisesti tärkeimpiin ihmisiin häiriintyy vakavasti. Usein oletetaan, että tämä voi tapahtua vain epävakaassa kodissa, mutta vahingoittuminen voi tapahtua missä vain ympäristössä, kuten turvallisena pidetyssä päiväkodissa. Riskitekijöinä kiintymyssuhteen kanalta päiväkodissa toimii jo pelkästään eroon joutuminen tärkeimmistä ihmisistä, mutta jos henkilökunta pysyy emotionaalisesti etäällä lapsesta eikä osaa vastata lapsen hätään asianmukaisella tavalla, on vahingoittumisen riski suuri (Rusanen, 2011, 17).

Tutkimuksissa on osoitettu, että vanhempien lisäksi lapsi voi muodostaa kiintymyssuhteen myös muihin häntä hoitaviin aikuisiin (Koivisto, 2011, 56). Sinkkonen (2018) viittaa Verschuereniin ja Koomeniin, joiden mukaan yhtäläisyyksiä vanhempaan ja opettajaan muodostetun kiintymyssuhteen välillä on havaittu, joskaan opettajasta ei muodostu kiintymyskohdetta kaikille oppilaille. Opettajaan muodostetussa kiintymyssuhteessa esiintyy samoja malleja kuin vanhempiin muodostetussa kiintymyssuhteessa. Kiintymyssuhde opettajaan voi siis olla välttelevä, ristiriitainen tai turvallinen riippuen opettajan sensitiivisyydestä. Mitä pienempi ja haavoittuvampi lapsi on kyseessä, sitä enemmän opettajasta haetaan turvaa (Sinkkonen, 2018, 80).

Sinkkonen (2018) mukaan ensimmäisen ikävuoden aikana lapselle on syntynyt kiintymyssuhde lähimpään hoivaajaansa kotona ja päiväkotiin siirtyessään lapsi on uuden tilanteen edessä. Turvallisessa kodin ympäristössä kasvanut lapsi voi olla pulassa tutustuessaan päiväkodin maailmaan, sillä kotoa omaksuttu kiintymyssuhde ja sisäiset työmallit eivät automaattisesti yleisty psyykkisiksi rakenteiksi, jotka koskisivat kaikkia myöhempiä suhteita (Sinkkonen, 2018, 69). Kodin kiintymyssuhde ei siis määritä päiväkodissa kasvattajaan muotoutuvaa kiintymyssuhdetta ja tutkimustulokset haastavatkin päiväkodin henkilökunnan kiinnittämään huomiota turvallisten kiintymyssuhteiden muodostumiseen (Koivisto, 2011, 56). Kanninen ja Sigfrids (2012) ilmaisevat kuitenkin lapsen suuntautuvan päiväkodin henkilökuntaan aikaisempien kokemusten luoman suodattimen kautta. Tavallisesti lapsella on päivähoitoon siirtyessä 1-2 kiintymysmallia, jotka muodostavat hänen koko todellisuutensa ja kokemusmaailmansa ja näin ollen lapsen käsityksen ihmisistä ja maailmasta (Kanninen & Sigfrids, 2012, 108).

Kiintymyssuhteen kannalta erityisesti välttelevä kiintymyssuhde päiväkodin työntekijään voi altistaa lapsen sosiaaliselle näkymättömyydelle. Käytännössä välttelevässä kiintymyssuhteessa lapsen helppous voi tehdä hänestä huomaamattoman. Sinkkonen (2001) toteaa, että lapsi, joka on kiintynyt hoitajaansa välttelevästi ei osoita tunteitaan ja tukahduttaa riippuvuudentarpeensa. Ulkoisesta tyyneydestä huolimatta, tutkimuksissa on todettu, että lapsen stressihormonitaso kohoaa ja hänen pulssinsa tihenee eli lapsi reagoi fysiologisesti. Välttelevästi kiintynyt lapsi mukautuu aikuisten asettamiin sääntöihin ja on niin sanotusti helppo ja reipas lapsi, joka ei aiheuta huolta tai vaivaa. Lapselle on muodostunut kuva siitä, että aikuiset pitävät iloisista ja helpoista lapsista ja käyttäytyy niin silloinkin kun ei aidosti koe iloa (Sinkkonen, 2001, 47, 132). Näkymättömyyttä lasta päiväkodissa voidaankin luonnehtia juuri näillä sanoilla. Myös Kanninen ja Sigfrids (2012) viittaavat tutkimuksiin, joissa on huomattu, että välttelevästi kiintyneet voivat ulkoisesti näyttäytyä esimerkiksi päiväkodissa hyvin rauhallisina ja välinpitämättöminä, vaikka heidän sydämen sykkeensä ja autonominen kiihtymystilansa ovat huipussa. Näennäisen reipas

ja pärjäävä lapsi kokeekin todellisuudessa olonsa turvattomaksi. Lapsi saattaa ulkoisesti näyttää auringonsäteeltä, ja hän mukauttaa toimintansa täysin aikuisen mielenliikkeiden mukaisesti, vaikka sisäinen todellisuus olisi hyvin erilainen. Tällaisella lapsella on suuri riski jäädä etäiseksi omista tuntemuksistaan (Kanninen ja Sigfrids, 2012, 33).

Lapsi kiintyy turvallisuudentarpeensa vuoksi lähimpään saatavilla olevaan aikuiseen - myös laiminlyövään, etäiseen tai jopa vihamieliseen (Sinkkonen, 2018, 39). Kyrönlammen mukaan lapsi taas ei aina kykene päiväkotiympäristössä solmimaan läheistä suhdetta moniin aikuisiin vaan kiintyy läheisesti yhteen (Kyrönlampi, 2011, 33). Nämä kaksi näkemystä ovatkin näkymättömän lapsen kannalta hyvin ongelmallisia ja vahvistavat kiintymyssuhteen roolia näkymättömyyden taustalla. Kiintymyssuhteiden osalta näkymättömyydellä on suuri riski muodostua kokonaisvaltaiseksi, jos lapsi kykenee muodostamaan kiintymyssuhteen vain yhteen lähimpään päiväkodin aikuiseen. Ensinnäkin jos ainoa päiväkodissa muodostunut kiintymyssuhde on laadultaan välttelevä, lapsi saattaa jäädä sen vuoksi näkymättömäksi. Toisaalta taas kasvattaja, johon lapsi on muodostanut ainoan kiintymyssuhteen, oli se sitten turvallinen tai ristiriitainen, voi olla fyysisesti muualla. Tällöin riski peilautumattomuuteen on suurempi. Koiviston (2011) mukaan erityisesti pienten lasten ryhmässä on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten huomioi lapsen yksilöllisyyden kiintymyssuhteiden ollessa vasta kehittymässä (Koivisto, 2011, 46). Osaltaan pienten lasten kohdalla kiintymyssuhteet ovat merkittävämmässä roolissa varhaiskasvatuksessa näkymättömyydelle altistumisen kannalta.

Varhaiskasvatuksessa pieni lapsi siis muodostaa aina kiintymyssuhteen aikuiseen. Jos lapselle muodostuu päiväkodissa nimenomaan välttelevä kiintymyssuhde, altistaa se merkittävästi lapsen näkymättömyydelle. Välttelevässä kiintymyssuhteessa lapsen ollessa huomaamaton ja tukahduttaessaan riippuvuudentarpeensa, hän jää peilautumattomaksi ja kohtaamattomaksi sekä yksinäiseksi suhteessa kiintymiskohteeseen. Näin ollen välttelevää kiintymyssuhdetta voidaan pitää näkymättömyydelle altistavana tekijänä.

5.2.2 Vuorovaikutus

Vuorovaikutuksen laatu on merkittävä näkymättömyydelle altistava tekijä, sillä näkymättömyys on nimenomaan vuorovaikutustilanteissa syntyvä ilmiö. Päiväkodissa vuorovaikutusta tapahtuu niin kasvattajan kanssa kuin vertaissuhteissa. Aineistossamme ilmeni, että molemmissa on nähtävissä näkymättömyydelle altistavia piirteitä, joita on tarpeen tarkastella erikseen.

”Jenni on melko hiljainen tyttö omassa esikoululaisten ryhmässäni. Jennillä on kavereita, mutta enempi hän on sellainen joukossa kulkija. Hävettää sanoa, mutta hoitopäivän jälkeen en aina muista kovinkaan paljoa, mitä Jenni on tehnyt. Hän ei jää oikein mieleen. Hiljaiset lapset unohtuvat helposti. Monet asiat tehdään päiväkodissa äänekkäiden ja levottomien ehdoilla. Päivästä menee usein iso osa siihen, että henkilökunta on keskittynyt enempi tiettyjen lasten ohjaamiseen, auttamiseen ja komentamiseen. Sosiaalisesti taitavat lapset ja toisaalta hankalat ja äänekkäät häiriköt saavat äänensä kuuluviin. Jennin tapaiset hiljaiset lapset jäävät usein huomion laidalle. Esimerkiksi eskarituokion jälkeen olen joskus havahdunut, että olen pysynyt koko tuokion ajan kääntyneenä vain tiettyjen lasten suuntaan. Olen kohdistanut puheeni heille ja antanut huomiota ja vastausvuoroja vain joillekin lapsista. Tietysti se on tahatonta, mutta silti hätkähdyttävää.” -Raisa, esikouluryhmän lastentarhanopettaja. (Cantell, 2010, 67)

Kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus määrittää sen, onko lapsi näkymätön suhteessa kasvattajaan. Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten lasten kanssa, mutta erityisesti lapsesta huolehtivien aikuisten kanssa (Kalliala, 2012, 54). Kasvattajan kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen voidaankin ajatella olevan merkittävin tekijä näkymättömyydelle altistumisessa, sillä useiden tekijöiden vaikutus näkymättömyyteen pohjautuu siihen. Näkymättömyyden muodostumiseen kasvattajan osalta vaikuttavat kasvattajan asenteet, vuorovaikutustyyli ja elämäkokemukset sekä kasvattajan oma kiintymyssuhde.

Kalliala (2008) kertoo monien tutkimusten osoittavan henkilökunnan ja lasten välisen kanssakäymisen olevan varhaiskasvatuksen tärkein kriteeri. Ihanteellisen aikuisen rooliin kuuluu lämmin vuorovaikutus, lapsen arvostaminen yksilönä, myönteisen tuen antaminen sekä herkkyyys lapsen reaktioille (Kalliala, 2008, 67). Aikuisella on aina suurempi vastuu vuorovaikutuksen laadusta, sillä lapsella ei ole vielä toisen huomioimiseen tarvittavia taitoja tarpeeksi (Ahonen, 2017, 153). Kasvattajalla on merkittävä vastuu siitä, millaiseksi vuorovaikutus lapsen kanssa lähtee rakentumaan. Hohti ja Puroila (2016) kuvaavat aikuisten luulevan olevansa kuuntelevia ja herkkiä. Lasten kokemukset voivat kuitenkin olla toisenlaisia, sillä toisinaan aikuiset eivät näe, eivätkä kuule, vaan sivuuttavat lasten aloitteet (Hohti ja Puroila, 2016, 114). Kalliala (2012) toteaa teoksessaan, että erityisesti pienten lasten kanssa aikuinen voi sammuttaa lapsen halun ottaa häneen kontaktia olemalla etäinen ja ilmeetön. Jos aikuinen vain välillä suorittaa

mekaanisesti välttämättömät hoitotoimenpiteet ja muuten näyttäytyy lapselle isona pystyasennossa olevana hahmona, lapsi osoittaa mieltään tai hylkää vuorovaikutuksen (Kalliala, 2012, 54). Lapsuudessa ihminen oppii lähiympäristöstään, minkälaisilla ehdoilla ja miten ihminen saa olla yhteydessä toisten kanssa (Mattila, 2011, 68). Näin kuva vuorovaikutuksesta voi jo pienestä pitäen lähteä kehittymään vääränlaiseksi. Esimerkiksi lapselle saattaa lähteä muodostumaan kuva siitä, ettei aikuiseen kannata ottaa kontaktia ja näkymättömäksi jäämisen riski kasvaa varhaiskasvatuksessa.

Kalliala (2008) vertaa päiväkodissa tapahtuvaa vuorovaikutusta *Kuka lohduttaisi Nytyä* kirjan tekstiin, jossa todetaan: ”Ei kukaan sinua huomaa, ellet itse mene mukaan”. Tällä tarkoitetaan sitä, että päiväkodissa aikuiset harvoin hakeutuvat vuorovaikutukseen yksittäisen lapsen kanssa. Jos lapsi ei oma-aloitteisesti hakeudu vuorovaikutukseen aikuisen kanssa, hän saa jäädä yksikseen (Kalliala, 2013, 233). Kasvattajan asenteet ja kiinnostus lasta kohtaan ovatkin merkittävässä roolissa vuorovaikutuksen muodostumisessa. Kasvattajan työtä kuvaillaankin usein työksi, jota tehdään persoonalla, jolloin osa kasvattajista saattaa piiloutua sen ajatuksen taakse, että ”mä nyt olen tällainen” (Repo, 2013, 105).

Rusanen (2011) kuvailee, että lapsi voi jäädä vaille aikuisen antamaa läheisyyttä henkilökunnan asenteiden vuoksi. Lapsi saattaa saada vasta sinnikkäästi vaadittuaan aikuisen huolenpidon ja suora pyyntö päästä syliin ei välttämättä tuota tulosta, sillä aikuisella on muita kilpailevia tehtäviä hoidettavana (Rusanen, 2011, 22). Riihosen ja Tuukkasen (2013) mukaan lapsi haluaa tulla nähdyksi ja kuulluksi, mutta kasvattajilla ei ole hänelle aikaa. Tämä johtaa siihen, että lapsi yrittää sitkeästi, ensin mukavilla ja lopulta kyseenalaisillakin tavoilla, saavuttaa aikuisten huomion tullakseen nähdyksi. Lopulta lapsi saattaa turhautua, kiukutella tai jopa vaipua apatiiaan (Riihonen ja Tuukkanen, 2013, 70). Lapsi siis saattaa turhautua yrittämiseen ja vetäytyy kokonaan vuorovaikutuksesta. Mattilan (2011) mukaan lapsi haluaakin vastata niihin odotuksiin, joita hänelle rakkailla aikuisilla on häntä kohtaan. Jos lapsi siis huomaa, etteivät hänen asiansa kiinnosta ketään ja vain rasittavat aikuisia, hän saattaa mieltää, etteivät hänen ajatuksensa ja tunteensa ole tärkeitä ja niistä on vain haittaa. Tällöin hän ajattelee, että on parempi, jos tunteita ei ole tai ne pysyvät muilta piilossa (Mattila, 2011, 67).

Holkeri-Rinkisen (2011) mukaan lapset tekevät runsaasti aloitteita halutessaan vuorovaikutukseen aikuisen kanssa ja saadakseen tämän huomion niin itseensä kuin asiaansakin. Tutkimuksessa suurin osa lasten aloitteista oli erilaisia pyyntöjä ja lyhyitä toteamuksia, kun taas aikuisten

aloitteet olivat määräyksiä ja toimintaohjeiden antamista (Holkeri-Rinkinen, 2011, 86). Vuorovaikutusta tapahtuukin siis enimmäkseen niiden lasten kanssa, jotka kysyvät tai oma-aloitteisesti ottavat kontaktia aikuiseen. Näin ollen voidaan kiinnittää huomiota siihen ovatko kiltit lapset, jotka eivät kysy tai tarvitse komentamista, juuri näkymättömiä lapsia jäädessään aikuisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle.

Ahosen (2017) mukaan aikuisten vuorovaikutuksen päiväkodissa voi jakaa laadultaan viiteen eri kategoriaan: lämpimään, tekniseen, ristiriitaiseen, välttelevään ja etäiseen. Etäisessä vuorovaikutuksessa aikuinen sivuuttaa lapsen emotionaaliset ja sosiaaliset tarpeet, eikä ole kiinnostunut lapsen kokemuksista, näkemyksistä ja tulkinnoista. Etäistä vuorovaikutuksen tyyliä toteuttaessaan varhaiskasvattaja on toisinaan viileä ja autoritaarinen, toisinaan taas täydellisen välinpitämätön ja poissaoleva (Ahonen, 2017, 63, 103). Kalliala (2008) viittaa Dencikin, Bäckstömin ja Larssonin tutkimukseen, jossa nousi esille vuorovaikutusmalli, jota nimitettiin lannistamiseksi. Tässä mallissa henkilökunnan vuorovaikutus lasten kanssa on korrektia ja ystävällistä, mutta välineellistä, joka johtaa rutiininomaiseen hoivaan ja ammatilliseen neutraaliuteen. Tällöin suurin osa aikuisten ja lasten välisistä kontakteista on muistuttamista ja ojentamista (Kalliala, 2008, 32). Sekä etäinen että lannistava vuorovaikutustyyli altistavat lapsen näkymättömyydelle päiväkodissa.

Riihosen (2013) mukaan kasvattajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen vaikuttaa myös kasvattajan omat elämäkokemukset. Vaikka kasvattaja on työntekijänä koulutettu ammattilainen, hän tuo työssään muodostuviin ihmissuhteisiin mukanaan lapsuudenaikaiset kiintymyssuhteensa. Aikuisen oma kiintymystyyli vaikuttaa siihen, miten hän kohtaa lapsen. Jos kasvattaja on saanut lapsena osakseen rakkautta ja myötätuntoa, osaa hän antaa sitä hoitolapselleenkin. Jos hän taas on saanut osakseen välinpitämättömyyttä tai kiukkua, ei hän välttämättä kykene kohtaamaan turvattomuutta kokevaa lasta (Riihonen, 2013, 45). Lapsi voikin jäädä näkymättömäksi kasvattajan kyvyttömyydestä kohdata lasta oikealla tavalla.

Varhaiskasvatuksessa aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa näkymättömyydelle altistavat kasvattajan negatiiviset asenteet lasta kohtaan, lannistava ja etäinen vuorovaikutustyyli sekä kasvattajan oma turvaton kiintymyssuhde. Kaikki nämä ilmenevät kasvattajan toiminnassa epäsensitiivisyytenä ja kyvyttömyytenä kohdata lasta. Käytännössä vuorovaikutuksessa aikuisen toiminta asettaa lapsen näkymättömään asemaan kohtaamattomuuden kautta. Aikuisen asenteet heijastuvat muihin lapsiin ja sitä kautta näkymättömyys suhteessa kasvattajaan voi muuttua näkymättömyydeksi myös vertaissuhteissa.

Toisten lasten suhtautuminen Juliukseen oli kahtalaista. Joskus näytti siltä, että Julius oli muille lapsille kuin ilmaa. Jos hän oli poissa päiväkodista, kukaan ei häntä kaivannut. Yhtään kertaa en kuullut kenenkään lapsen kyselevän odottavasti, tuleeko Julius tänään päiväkotiin. Harva lapsi hakeutui omaehtoisesti Juliuksen seuraan. Kerran tapahtui niin, että opettaja pyysi vapaan leikin aikana muutamia poikia pelaamaan korteilla oppimispeliä. Korteihin sisältyi sekä elolista, että elotonta luontoa esittäviä kuvia, ja lasten tehtävänä oli arvata tai tietää, kumpaan luokkaan kukin kortti kuului. Pojat alkoivat innokkaasti käydä kortteja läpi. Julius istui reunimmaisena, tai pikemminkin lojui, vartalo osittain pöydän päällä. Itse hän ei koskenut kortteihin eikä kommentoinut kuvia. Sitten hänen ilmeensä kirkastui, hän kohottautui istumaan ja sanoi hiljaisella äänellä: "Minulla on omat skeittikengät. Ja minulla on oma skeittilautakin." Muut pojat jatkoivat korteilla pelaamista. Kukaan ei huomionnut Juliuksen puhetta, kukaan ei kuunnellut, kukaan ei kommentoinut. (Hohti ja Puroila, 2016, 61)

Varhaiskasvatuksessa lapsi voi jäädä näkymättömäksi vertaissuhteiden osalta, jolloin hän jää peilautumatta toisten lasten reaktioista ja kokee yksinäisyyttä. Näkymättömyys vertaissuhteissa voi johtua usein lapsen huomaamattomuudesta ja vetäytyvyydestä, joilla on juurensa temperamentti- ja persoonallisuusteissa. Kyrönlammen (2011) tutkimuksen mukaan toiset lapset ovat hyvin merkittäviä päiväkodissa ja lapset keskittyvät suurimmaksi osaksi keskinäiseen vuorovaikutukseen. Vaikka lapsen toiminta määrittyy päiväkodissa suhteessa myös henkilökuntaan, on vertaisryhmällä huomattavampi merkitys (Kyrönlampi, 2011, 34). Sen vuoksi näkymättömyyden ilmiössä on tarpeen tarkastella myös lapsen vertaissuhteita altistavana tekijänä.

Lehtisen (2001) mukaan lapset saavat erilaisia sosiaalisia tunnusmerkkejä toistensa silmissä ja muodostuvat näin erilaisiksi toimijoiksi vertaisryhmässä. Toisten lasten seuraan hakeudutaan, toiset jäävät ryhmissä melko huomaamattomiksi ja toisia puolestaan syrjitään. Jokaiselle lapselle on joka tapauksessa tärkeää tulla hyväksytyksi omassa vertaisryhmässään, sillä hän pyrkii tunnistamaan oman sosiaalisen asemansa ja sitä kautta rakentamaan identiteettiään (Lehtinen, 2001, 89-90). Päiväkodin vertaisryhmässä saatujen vuorovaikutuskokemusten pohjalta lapsi alkaa jo varhain rakentamaan omaa sosiaalista identiteettiään, jolloin vertaisryhmällä on suuri vaikutus lapsen käsitykseen omasta itsestään (Kalliala, 2008, 231-232). Holkeri-Rinkinen (2009) kuvaa ryhmän merkitystä identiteetin rakentumisen kannalta lainaamalla 5-vuotiaista

poikaa, joka on joutunut vaihtamaan ryhmää monesti: ”Minä olen Menninkäinen. Siitä ryhmästä minua ei saa ikinä erottaa.” Identiteetti liittyikin suuresti myös käsityksiin niistä ihmisistä ja ihmisryhmistä, joihin kuulumme tai samaistumme (Holkeri-Rinkinen, 2009, 57). Varhaiskasvatuksen vertaisryhmässä alkaa muodostumaan lapsen sosiaalinen identiteetti, joka voi muodostua huomaamattomaksi ja vetäytyväksi. Tämä puolestaan altistaa lapsen näkymättömyydelle.

Lehtisen (2001) mukaan päiväkodissa voidaan hahmottaa toiminta-aktiivisuudeltaan erilaisia lapsia. Osa lapsista on suhteellisen passiivisia oman asemansa määrittelijöitä ja puolustajia vertaisryhmässä. Heillekin osallistuminen toisten lasten kanssa jaettuun vuorovaikutustilanteisiin on tärkeää, mutta he eivät dominoi tilanteita, vaan usein tyytyvät passiivisesti heille muodostuneeseen asemaan. Näkymättömiä lapsia voisikin luonnehtia vertaissuhteissa seurailijoiksi. Heidän osallistumisensa vertaiskulttuuriin on pääasiassa mukana toimimista ja toisia mukailevaa. Heillä ei ole kiinteää suhdeverkostoa ryhmässä, ja he toimivat vallitsevien sääntöjen mukaisesti. Seurailija lapset ohjautuvat pääasiassa ulkoapäin ja heidän neuvottelunsa on usein alistuvaa ja mukautuvaa (Lehtinen, 2001, 92, 95).

Näkymätön lapsi on usein vertaissuhteissa huomaamaton ja mukautuva. Repo (2013) kuvaa, että ujon ja vetäytyvän lapsen vuorovaikutus toisten lasten kanssa ei välttämättä ole negatiivista, mutta positiivista vuorovaikutusta on hyvin vähän tai ei lainkaan. Lapseen ei siis oteta kontaktia, mutta häntä ei myöskään aktiivisesti torjuta toisten lasten toimesta (Repo, 2012, 139). Myös Laineen (2005) mukaan sosiometrisissä mittauksissa on tullut ilmi, että ujut lapset jäävät helposti muilta lapsilta huomaamatta ja arvioimatta. Tämä osoittaa sen, ettei ujoja lapsia ainakaan aktiivisesti torjuttaisi päiväkodissa (Laine, 2005, 15). Repo (2013) kuvaakin, että lapsen sosiaalisten suhteiden tulisi olla vuorovaikutuksellisia ja sallia laajat toiminta- ja mahdollisuudet, jotta ne kehittäisivät lapset sosiaalisia taitoja ja itsetuntemusta sekä lapsi kokisi kuuluvansa ryhmään. Pelkkä kuuluminen tai hyväksyntä ei vielä riitä (Repo, 2013, 117). Tähän kiteytyykin näkymättömyyteen liittyvä ongelma vertaissuhteiden osalta. Varhaiskasvatuksessa lapsi saattaa näennäisesti olla osa ryhmää ja mennä muiden mukana, mutta on toisten silmissä huomaamaton ja ei koe itse kuuluvansa ryhmään. Lapsi ei saa vertaissuhteista tarvitsemaansa vuorovaikutuksellisuutta tai myönteistä palautetta, mikä on peilautumisen ydin.

Kalliala (2008) toteaa, että vertaisryhmässä heikompi lapsi jää toiseksi ja ajautuu ulkokehälle, ellei vaadi itselleen tilaa ja puolusta asemaansa. Lapsille muodostuu rooleista melko pysyviä ja

määrääjät ja määrättävät erottuvat ryhmässä toisistaan. Lasten joukosta on havaittavissa ne lapset, jotka ottavat, mutta eivät anna sekä ne, joilta otetaan ja jotka antavat. Lapset oppivat tunnistamaan näitä valtasuhteita ja osa käyttää niitä hyväkseen. Vertaissuhteissa toisilta lapsilta ei voi kuitenkaan vaatia sisäistynyttä epäitsekyyttä tai aran lapsen tietoista rohkaisemista. Heitä ei voi velvoittaa kantamaan huolta ulkokehän lapsen emotionaalisesta hyvinvoinnista. Aikuisilta sitä kuitenkin voi ja pitää vaatia (Kalliala, 2008, 239).

Näkymättömän lapsen kohdalla täytyy huomioida myös lapsen oma sosiaalinen kompetenssi, joka lisää näkymättömäksi jäämisen riskiä vertaissuhteissa. Junttila (2015) toteaa, että ulkopuolelle jäävät lapset ovat heikossa asemassa sosiaalisten taitojen oppimisen ja sosiaalisen kompetenssin kehittymisen kannalta. Nämä taidot kehittyvät ainoastaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja vaativat paljon mahdollisuuksia harjoitteluun (Junttila, 2015, 79-80). Näin ollen voidaan todeta, että näkymättömän lapsen vuorovaikutussuhteiden puuttuminen altistaa heikon sosiaalisen kompetenssin muodostumiselle, mutta toisaalta myös lapsen heikko sosiaalinen kompetenssi altistaa vuorovaikutussuhteiden puuttumiselle. Ei voidakaan yksiselitteisesti sanoa onko heikko sosiaalinen kompetenssi näkymättömyydelle altistava tekijä vai sen seuraus, sillä yhdessä ne muodostavat kehän.

Näkymättömyyttä vertaissuhteissa vahvistaakin negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessi. Käytännössä kehä kuvaa näkymättömyyttä ja mitä enemmän lapsi juuttuu kehään, sitä näkymättömämmäksi hän ja hänen käytöksensä muuttuu. Junttila toteaa, että kehästä on vaikea irtaantua ja jatkuessaan se vain vahvistaa lapsen ulkopuolisuuden kokemusta (Junttila, 2015, 80). Laine (2012) kuvaa negatiivisen vuorovaikutuksen kehäprosessia, jossa lapsen kokema torjunta tai muista erilleen jääminen johtavat vähäiseen myönteiseen vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa. Tämä johtaa puolestaan siihen, ettei lapsi saa harjoitusta juuri niissä sosiaalisissa taidoissa, joissa hänellä on jo ennestään vaikeuksia, eivätkä sosiaaliset taidot näin ollen pääse kehittymään. Lapsen kokema päivittäinen vertaisryhmän taholta tuleva hyväksymättömyys, torjunta, kiusaaminen tai huomiotta jättäminen myös heikentävät jatkuvasti hänen itsearvostustaan ja lisäävät hänen negatiivisia odotuksiaan muiden taholta. Heikko itsearvostus puolestaan kytkeytyy kielteisiin käsityksiin ja odotuksiin muista lapsista sekä epäsuotuisiin aikeisiin muita kohtaan. Epäsuotuisiin aikeisiin voidaan laskea myös vetäytyminen muiden seurasta. Aikeiden johtaessa epäsuotuisaan käytökseen, seuraa siitä muiden lasten kielteisiä havaintoja, reaktioita sekä torjuntaa (Laine, 2012, 36). Näkymättömyyden roolista muodostuukin osa lasta vertaissuhteissa.

Vertaissuhteissa näkymättömyydelle altistaakin tietty asema ja sosiaalinen identiteetti, joka muotoutuu lapselle melko pysyväksi vertaisryhmässä. Usein vertaissuhteissa näkymätön lapsi ajautuu huomaamattomuutensa ja seurailija olemuksensa myötä tilanteeseen, jossa hänelle muodostuu tietynlainen asema toisten lasten silmissä. Tämä asema suuntaa muiden lasten huomiota ja odotuksia näkymätöntä lasta kohtaan, jonka kautta lapset tulkitsevat näkymättömän lapsen toimintaa. Huomiotta jättäminen saattaa olla vertaisryhmän kohdalla tahatonta, sillä näkymätön lapsi on niin huomaamaton etteivät toiset lapset edes tiedosta hänen läsnäoloaan. Ryhmässä saattaa olla myös itseään voimakkaasti esille tuovia ja tahtonsa voimakkaammin ilmaisevia lapsia, jotka vievät tilaa näkymättömän lapsen viestinnältä ja itsensä ilmaisemiselta. Vuorovaikutuksen osalta näkymätön lapsi jää kohtaamattomaksi muiden lasten toimesta ja kokee itsensä yksinäiseksi.

5.2.3 Temperamenttipiirteet

Joissakin yksittäisissä temperamenttipiirteissä on nähtävissä sosiaaliselle näkymättömyydelle altistavia tekijöitä. Yhtä tällaista temperamenttiryhmää voidaan luonnehtia ajattelijoiksi. Myös temperamenttipiirteet matala sosiaalisuus, vetäytyneisyys, ujous, korkea sopeutuvuus ja matala intensiivisyys altistavat näkymättömyydelle. Temperamenttipiirteiden kohdalla sosiaalinen näkymättömyys perustuu siihen, että erilaiset tavat reagoida ja käyttäytyä herättävät muissa vaihtelevia reaktioita. Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan opettajien tapa opettaa ja reagoida lapsiin on voimakkaasti riippuvainen oppilaan temperamentista. Lapsien temperamentit vaikuttavat esimerkiksi siihen, keneltä opettajat kysyvät kysymyksiä, ketä he rohkaisevat, ketä kritisoiivat, ketä ohjaavat, ketä neuvovat ja kenen antavat olla enimmäkseen rauhassa. Opettajan opetuksen onkin tutkimuksissa osoitettu olevan enemmän riippuvainen oppilaan temperamentista, kuin siitä minkälaista ohjausta oppilas tarvitsisi (Keltikangas-Järvinen, 2006, 150-151). Kallialan (2008) mukaan mikään temperamentti ominaisuus ei itsessään ole hyvä tai huono. Aikuiset saattavat tästä huolimatta palkita ja arvostaa hyvin itseään ilmaisevaa, ulospäinsuuntautunutta ja rohkeaa lasta enemmän kuin arkaa ja vetäytyvää tarkkailijaa. Toisinaan kysymys on vain siitä, etteivät aikuiset yksinkertaisesti huomaa vaisumman lapsen kontaktiyrityksiä. Aloitteiden jäädessä toistuvasti vaille vastausta lapsi lopulta tottuu vaatimattomaan osaansa vaativampien joukossa (Kalliala, 2008, 231-232).

Raina & Haapaniemi (2005) jaottelevat ihmiset temperamenttityypeiltään ajatteli- ja tahto- ja tunneihmisiin. Teoksessa puhutaan suoraan näkymättömistä lapsista, joiden temperamenttia

voidaan luonnehtia tyypiltään **ajattelijoiiksi**. Koska ajattelu on sisäinen ja näkymätön piirre, jäävät tällaiset lapset hyvin helposti huomaamattomiksi. Ajatteliija-lastat voidaankin kuvailla tarkkailijaksi sekä hyvin mutkattomaksi, sillä hänen tunteensa eivät vaihtelee nopeasti. Jos ajatteliija-lapselle ei anneta tilaa tuoda itseään esille, hän tyytyy olemaan vain omien ajatustensa kanssa. Ajatteliija-lapset vaatisivatkin kasvattajalta erityistä pysähtymistä ja kuuntelun taitoa. Lapsen kuulemiseksi aikuisen täytyy nähdä enemmän vaivaa, sillä lapsi ei ilmaise ympäristölle toiveitaan, ajatuksiaan tai unelmiaan. Temperamentiltaan vilkkaammin ilmaisevat *tahto- ja tunnepersonat* vievät ajattelijalta kaiken huomion ja kasvattaja saattaa tulkita kaiken olevan hyvin. Ajatteliija-lapsi ei tule kuitenkaan kertomaan aktiivisesti aikuiselle huolistaan, vaan yrittää itse selvittää ongelmien kanssa (Raina & Haapaniemi, 2005, 49-50, 53, 57, 109).

Keltikangas-Järvinen (2009) kuvaa **matalan sosiaalisuuden** omaavaa lasta, joka ei osoita näkyvästi kiinnostusta aikuiseen, eikä välttämättä osaa reagoida aikuisen toivomalla tavalla aloitteisiin. Tällöin aikuinen nopeasti menettää mielenkiintonsa lasta kohtaan, eikä näe vaivaa tähän tutustuakseen. Tällainen ympäristön palaute osoittaa lapselle, ettei ihmisistä edes kannata olla kovin kiinnostunut, sillä sosiaaliset kontaktit eivät tuota mielihyvää, vaan epäonnistumisen ja huonommuuden tunteita. Sosiaalisten kontaktien epäonnistuessa lapsi ei opi, millä keinoilla hän saisi aikuisen kiinnostumaan itsestään (Keltikangas-Järvinen, 2010, 40-41). Lapsi jää tällöin sosiaalisten kontaktien ulkopuolelle ja hänestä tulee näkymätön. Lapsen estyneisyys ei vaadi kuitenkaan aina biologista taipumusta, vaan ympäristö voi luoda taipumuksen estyneisyyteen nimenomaan sosiaalisten kokemusten myötä (Keltikangas-Järvinen, 2009, 68-69).

Repon (2013) mukaan **vetäytyvyys** on suhteellisen eristäytyvää käyttäytymistä ja voi olla lapsella piirre, joka pohjautuu vapaaehtoiseen yksinoloon tai vaihtoehtoisesti estyneisyyteen, arkuuteen ja ahdistuneisuuteen. Kaikki ihmiset tarvitsevat sosiaalisia kontakteja, mikä tarkoittaa sitä, että vaikka vetäytyvyys liittyisi lapsen omaan tahtoon toimia pääsääntöisesti yksin, täytyy lapselle tarjota kokemuksia positiivisesta vuorovaikutuksesta. Torjutuksi tuleminen sosiaalisissa suhteissa vahvistaa lapsen vetäytyvää käyttäytymistä ja voi näin ollen aiheuttaa näkymättömäksi jäämistä. **Ujo** ja vetäytyvä lapsi kaipaakin aikuiselta muita enemmän ohjausta ja tukea saadakseen kokemuksia positiivisesta vuorovaikutuksesta. Tällaisen temperamentin omaava lapsi tarvitsee sensitiivisen aikuisen, joka ymmärtää hänen sanatonta viestintäänsä (Repo, 2013, 138-139, 148). Myös Cacciatoren, Riihosen ja Tuukkasen (2013) mukaan ujo lapsi tarvitsee empaattista ja luotettavaa aikuista. Lapsi saattaa omaksua helposti hiljaisen roolin varhaiskasvatuksessa. Lapsi ei kuitenkaan välttämättä ole ujo ja hän kärsii siitä, ettei päiväkodissa ehditä

ottaa huomioon hänen haasteita päästä sosiaalisissa tilanteissa alkuun. Lapsesta muotoutuu hiljainen sivustatarkkailija ja rooli saattaa pysyväksi, sillä lapsi ei uskalla tai osaa muuttaa sitä (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen, 2013, 35). Keltikangas-Järvinen (2012) toteaaakin, että ujo lapsi saattaa haluta mennä muiden joukkoon, mutta ei uskalla tehdä sitä. Lapsi ei saa riittävästi tukea muiden seuraan liittymiseen, joka voi yksinkertaisesti johtua myös siitä, että aikuiset eivät huomaa lapsen pieniä ja huomaamattomia signaaleja (Keltikangas-Järvinen, 2012, 61, 95).

Vetäytyvien lasten kohdalla näkymättömyyteen liittyen täytyy pohtia yksinolon syitä. Junttila (2015) painottaa, että osa lapsista saattaa yksinkertaisesti viihtyä parhaiten omissa oloissaan, haluaa leikkiä mieluummin yksin ja nauttii siitä. Lapsi voi olla tottunut yksin leikkimiseen, eikä hänelle tule mieleen hakeutua muiden seuraan. Usein ajatellaan helposti, että lapset joiden sosiaalisena tavoitteena on pysytellä muista etäällä, eivät koe itseään yksinäisiksi, sillä he vetäytyvät muista erilleen omasta tahdostaan. Tämä ei kuitenkaan ole aina totta, sillä yksinololle ja vetäytyvyydelle voi olla myös muita syitä. Vaihtoehtoisesti lapsi on voinut tulla toistuvasti torjutuksi ja kokenut useita pettymyksiä yrittäessään päästä vuorovaikutukseen muiden kanssa. Silloin lapsesta voi tuntua paremmalta olla edes yrittämättä päästä vuorovaikutukseen ja täten välttää epäonnistumisen tunne. Etäisyyden tavoittelijoista osa pysyy hiljaa ja mukautuu muiden toimintaan. Nämä lapset ovat monesti niin näkymättömiä, etteivät luokkatoverit välttämättä edes muista heidän olevan omalla luokallaan. Myös opettajalta jäävät nämä lapset usein huomaamatta, sillä heistä ei ole häiriötä opetustilanteissa (Junttila, 2015, 36, 38-39). Tähän liittyy temperamenttien osalta juuri näkymättömyyden vaara, sillä vaikka lapsi viihtyy näennäisesti yksin, se ei välttämättä ole totta lapsen näkökulmasta. Tällöin lapsen vapaaehtoiselta vaikuttava yksinolo muuttuukin sosiaaliseksi näkymättömyydeksi.

Keltikangas-Järvinen (2006) kuvaa **korkean sopeutuvuuden** temperamenttipiirteen näkyvän siinä, miten helposti lapsi sopeutuu muutoksiin ja tottuu uusiin asioihin. Korkea sopeutuvuus tarkoittaa uusien asioiden omaksumisen ja toimintatapojen muuttamisen helppoutta. Sopeutuvat lapset ovat kaikessa joustavia, eikä heillä tunnu olevan erityisvaatimuksia juuri minkään asioiden suhteen. Joustava lapsi on kasvattajalle helppo, mutta tällainen joustavuus saattaa joskus johtaa siihen, että lapsi unohdetaan. Helposti saatetaan ajatella, että koska sopeutuvalla lapselle sopii kaikki, hänen mielipiteitään, toiveitaan tai tarpeitaan ei tarvitse ottaa huomioon. Huonoimmassa tapauksessa sopeutujan yli voidaan kävellä toistuvasti (Keltikangas-Järvinen, 2006, 84-86). **Matala intensiivisyys** näkyy taas Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan tunneilmaisujen rauhallisuutena, hiljaisuutena sekä kontrolloimisena. Matalan intensiivisyyden omaava lapsi on

aina tasainen ja suurimmaksi osaksi tavallinen. Tällaisella lapsella surullisuus ja hämmentyneisyys kääntyvät monesti sisäänpäin. Kasvattajan voi olla tällöin vaikeaa tai mahdotonta lukea lapsen tunteita, jolloin ne saattavat jäädä kokonaan huomaamatta. Lapsen negatiivisiakin tunteita saatetaan vähätellä, sillä niistä ei ole häiriötä ympäristölle. Tämä saattaa kuitenkin lisätä lapsen psyykkistä pahoinvointia, sillä tällaisen lapsen alakuloisuus voi merkitä yhtä suurta tunnetta kuin intensiivisen lapsen voimakkaasti osoitettu suru (Keltikangas-Järvinen, 2006, 122-123).

Keltikangas-Järvisen (2019) mukaan persoonallisuus lähtee kehittymään temperamentin pohjalta, temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että temperamentipiirteet eivät ole jo lapsuudessa näkyviä persoonallisuuden piirteitä (Keltikangas-Järvinen, 2019, 75). Vaikka temperamenttipiirteet ilmaantuvat ennen kuin ympäristö on ehtinyt vaikuttaa lapsen reagointiin, se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö myös ympäristö muokkaisi temperamenttia (Keltikangas-Järvinen, 2015, 36). Lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta kasvattajan on erittäin tärkeä oppia tuntemaan lapsi riittävän hyvin ja pystyttävä erottamaan lapsen pysyvät temperamenttiominaisuudet muusta käytöksestä, sillä temperamenttipiirteitä ei voi muuttaa (Parrila & Alila, 2011, 159).

Osa näkymättömyyden ehkäisemistä onkin lapsen tunteminen riittävän hyvin ja sitä kautta lapsen temperamentin hyväksyminen. Kalliala (2008) toteaa kuitenkin, että lapsen hyväksyminen omana itsenään ei ole yksitulkintaista. Tarkoituksena on hyväksyä lapsen perusolemus ja temperamentti pyrkimättä muuttamaan lasta esimerkiksi hiljaisesta puheliaksi. Lasten keskuudessa esiintyy sellaisia rooleja kuin *rohkea lelujen ottaja* tai *alistuva lelujen antaja*. Näissä tapauksissa aikuisen tulisi pyrkiä vaimentamaan eroja roolien välillä, sillä tiettyjen roolien vahvistumisella voi olla suuri vaikutus lapsen tulevaisuuteen. Pahimmassa tapauksessa hyvä- ja huono-osaisuus vahvistuu päiväkodissa opittujen roolien kautta (Kalliala, 2008, 256). Näkymättömyyden ehkäisemisessä tietynlaisten roolien vaimentaminen ja temperamenttien huomiointi onkin ensiarvoisen tärkeää.

Tietyt piirteet temperamenttiin liittyen, kuten lapsen erityisen huomaamaton sanaton viestintä tai vetäytyminen, saattavat altistaa sosiaaliselle näkymättömyydelle. Kaikissa temperamenttipiirteissä on nähtävissä yhdistävänä tekijänä huomaamattomuus, joka tietynlaisen ympäristön ja toisten reaktioiden kanssa muuttuu näkymättömyydeksi. Riski näkymättömyydelle kasvaa erityisesti silloin, jos aikuinen ei ole tarpeeksi sensitiivinen ja herkkä huomaamaan lasta sekä

hänen kaikkea viestintäänsä varhaiskasvatuksen arjessa. Temperamentilla on varhaiskasvatuksessa melko suuri vaikutus näkymättömyyden muodostumiseen, sillä se on lapsen synnynnäinen ja pysyvä ominaisuus. Temperamenttia ei ole tarpeen tai tarkoituksenmukaista muuttaa, joten vastuu näkymättömyyden ehkäisemisestä jää temperamenttien osalta kasvattajalle.

5.2.4 Puolustusmekanismien näkymättömän lapsen rooli

Puolustusmekanismien tarkoituksena on suojella yksilön minää. Kuitenkin pitkään käytettyinä puolustusmekanismit voivat muodostaa eräänlaisen roolin, jota näyttelemällä lapsi selviää tilanteista, jotka muuten aiheuttaisivat hänelle ahdistusta. Kyseisen roolin ollessa huomaamaton ja vetäytyvä, riski joutua näkymättömäksi kasvaa. Näin ollen puolustusmekanismit voivat altistaa näkymättömyydelle.

Raina & Haapaniemi (2005) toteavat, että kasvattajan on tärkeää tunnistaa lasten puolustautumisreaktiot muista käyttäytymistä ohjaavista asioista. Olennaista lasten kohdalla on luoda sellaiset olosuhteet, ettei lapsi joutuisi kohtuuttomasti käyttämään energiaansa puolustautumiseen. Lapsen kypsä minä tarvitsee riittävää suojaa kehittyäkseen rauhassa, joten puolustusmekanismit kuuluvat normaaleina lapsen psyykkiseen kehitykseen. Kuitenkin puolustusmekanismien jäädessä pitkäaikaisesti päälle, se tuottaa psyykkisen ongelman, joka täytyy selvittää (Raina & Haapaniemi, 2005, 23-24). Hellstenin (2007) mukaan lapsen valemienä muodostuu, kun selviytymisen keinoin, eli selviytymisstrategioihin, joutuu turvautumaan paljon. Valemienä näytetään erilaisina rooleina, joiden avulla lapsi selviää kipeistä tilanteista. Kaikki turvautuvat jossain määrin selviytymisstrategioihin, eli kaikilla ihmisillä voidaan ajatella olevan jonkinasteinen valemienä. Rooleja voi olla yhdellä ihmisellä monia ja myös siirtyminen roolista toiseen on mahdollista (Hellsten, 2007, 26 - 28). Eli valemienä kuvaa puolustusmekanismeja tai selviytymisstrategioita, jotka voivat pitkään käytettyinä muodostua rooleiksi. Nämä roolit pahimmassa tapauksessa saattavat estää lapsen omaa persoonaa näkymästä.

Hellstenin (2007) mukaan valemienä voi muodostua näkymättömän lapsen rooliksi. Näkymättömän lapsi ei näy, ei kuulu, eikä oikeastaan ole myöskään olemassa. Hän on unohdettu lapsi, joka ei halua olla vaivaksi kenellekään. Näkymättömästä lapsesta muodostuu näkymättömä, sillä kukaan ei ole mahdollisuutta huomata häntä ja vetäytyessään näkymättömän rooliin, lapsi toteuttaa sitä, mitä häneltä odotetaan (Hellsten, 2007, 42 - 43). Lapsen passiivisuus voikin johtua siitä, että lapsi suojautuu moitteilta tai ympäristön hänelle asettamilta vaatimuksilta olemalla mahdollisimman huomaamaton (Raina & Haapaniemi, 2005, 56). Varhaiskasvatuksessa täytyykin

pohtia, voiko lapsen vetäytyvyydessä ja huomaamattomuudessa olla kyse nimenomaan tästä ilmiöstä. Lapsi saattaa muuttua näkymättömäksi, koska päiväkodin arjen kiireissä häntä ei kuitenkaan ehditä kohtaamaan tai edes huomaamaan. Päiväkodin arki voi myös asettaa lapselle joitakin sellaisia vaatimuksia, joista lapsi ei koe selviävänsä muuten kuin olemalla näkymätön. Varhaiskasvattajat saattavat myös huomaamattaan viestittää omalla olemuksellaan ja käytöksellään toivovansa nimenomaan näkymättömyyttä lapselta. Kaikki nämä vaihtoehdot ovat mahdollisia ja altistavat lapsen sille, että hänestä voi tulla näkymätön.

Hellstenin (2007) mukaan lapsi syntyy omaksi itsekseen, kun hän tulee nähdyksi ja kuulluksi itsensä, jolloin näkymättömän lapsen perusongelmaksi muodostuu juuri se, ettei hän tule nähdyksi. Kun hän yrittää viestittää jotain itsestään, hän törmää siihen tosiasiaan, ettei hänelle ole paikkaa tai tilaa. Näin ollen hänen olemassaolonsa varmistuu sitä mukaa, kun hän pysyy näkymättömänä. Samalla valemänä, eli näkymättömän lapsen rooli, vahvistuu (Hellsten, 2007, 44). Lapsen joutuessa puolustamaan minuuttaan asettumalla näkymättömän rooliin, hänen aito minuutensa ei pääse muodostumaan, sillä sitä ei nähdä. Varhaiskasvatuksessa näkymättömyyden vaikutus minuuteen ei kuitenkaan ole välttämättä näin radikaalia, kun otetaan huomioon myös lapsen perhe. Täytyy kuitenkin myös ottaa huomioon se mahdollisuus, että lapsi turvautuu myös kotonaan näkymättömyyteen. Joka tapauksessa lapset viettävät monesti suuren osan päivästänsä varhaiskasvatuksessa, jolloin näkymättömän rooliin joutumisella on suuri vaikutus lapsen minäkuvan muodostumiselle. Vaikutuksen merkittävyyttä lisää myös se, että lapsen minäkuva ei ole vielä vakiintunut ja saattaa sen takia vaihdella suurestikin tilanteiden mukaan.

Hellstenin (2007) mukaan valeminaltaan näkymättömän lapsen tunnistaa monesti siitä, että hän on kiltti ja varoo ilmaisemasta itsestään mitään sellaista, mikä vaatisi tilaa. Näkymätön lapsi kokee olevansa turvassa, jos hän ei ilmaise mitään. Minkä vuoksi hän ei ilmaise myöskään vihaa. Vihaa kuitenkin syntyy, sillä näkymätön lapsi jatkuvasti ohitetaan ja unohdetaan, ja hän kokee olevansa tämän vuoksi vähäpätöinen (Hellsten, 2007, 44-45). Näkymättömän lapsen tunnistaminen varhaiskasvatuksessa ei olekaan helppoa, sillä näkymättömät lapset ovat monesti nimenomaan huomaamattomia. Hellsten (2007) kuvaakin, miten näkymätön lapsi jää monesti kuulematta, vaikka edellytykset hänen kuulemiseen ovat olemassa. Vaikka hän käyttäisi tarpeeksi kuuluvaa ääntä, hänen olemuksensa viestii muille liian voimakkaasti, ettei häntä tarvitse tai pidä kuulla. Tällöin kuulemisen este on nimenomaan psyykinen (Hellsten, 2007, 128). Varhaiskasvattajan täytyykin kiinnittää erityisesti huomiota siihen, että myös puolustuskeinoltaan näkymättömän lapsen viestintä tulisi huomatuksi. Varhaiskasvattaja voi omalla toiminnallaan tukea myös lapsen kuulluksi tuleamista vertaissuhteissa.

Lapsen puolustusmekanismit voivatkin muodostua varhaiskasvatuksessa näkymättömyydelle altistavaksi tekijäksi, jos aikuinen ei tunnista niitä. Lapsi on saattanut joutua jo kotona turvautumaan puolustusmekanismeihin, jolloin hän todennäköisesti turvautuu samoihin keinoihin myös päiväkodissa. Kuitenkin myös varhaiskasvatuksen arki saattaa itsessään luoda lapselle paineita, joiden myötä lapsi joutuu kehittämään itselleen puolustusmekanismin selviytyäkseen päiväkodin arjesta. Puolustusmekanismien johtaessa näkymättömän lapsen rooliin, lapsi jää automaattisesti peilautumattomaksi, kohtaamattomaksi ja yksinäiseksi.

5.2.5 Suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Varpu ei vaadi huomiota osakseen. Hän tyytyy vähään, eikä siksi myöskään saa enempää kuin välttämättömmän. Hänen saamansa huomio perustuu päiväkodin rutiineihin ja sattumanvaraiseen näkymiseen. Varpu on ulkokehän lapsi. (Kalliala, 2008, 232)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri jo itsessään aiheuttaa tilanteita, joissa riski yksittäisen lapsen näkymättömäksi jäämiseen vahvistuu. Näkymättömyydelle altistavat suuret ryhmäkoot, resurssit, vaihtuva henkilökunta sekä aikuisten toimintatavoista ja -kulttuurista välittyvät arvot, kuten itsekseen pärjäävän lapsen ihanne. Päiväkotitoiminta on yhteisönä haastava ja vaativa lapsen näkökulmasta, sillä lapsen on löydettävä siellä paikkansa suhteessa aikuisiin ja toisiin lapsiin, mutta oltava samanaikaisesti yksilö (Lehtinen, 2001, 82).

Sinkkosen (2001) mukaan lasten oman äänen ja yksilöllisyyden kuuleminen jää varhaiskasvatuksessa vähäiseksi. Lapsen tarpeiden tyydytys hoidetaan valmiiden ohjelmien eikä lapsen omien vaatimusten mukaan. Sopeutuminen, kurinalaisuus ja pedagogiikka ovat etusijalla suurten ryhmäkokojen vuoksi (Sinkkonen, 2001, 134). Pahimmillaan virittäytyminen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin muuttuu puutteelliseksi toimintakulttuurin ryhmäsuuntautuneen hoivan tuloksena (Kanninen & Sigfrids, 2012, 113). Rusanen (2011) toteaa, että kiintymyssuhdeteorian näkökulmasta päiväkodin kollektiivikasvatusta pitäisi kyseenalaistaa, sillä ryhmään sopeutuminen ei vielä tarkoita lapsen hyvinvointia ja hyvää sosiaalista kehitystä. Ryhmään sopeutunut lapsi voi olla esimerkiksi ei-häiritsevä lapsi, jonka ongelmia suuressa ryhmässä ei vain huomata (Rusanen, 2011, 116). Osaltaan yksi näkymättömyydelle altistava tekijä varhaiskasvatuksessa on myös vaihtuva henkilökunta. Ensinnäkin lapsen on haastavaa muodostaa turvallista kiinty-

myssuhdetta jos henkilökunta vaihtuu usein ja toiseksi henkilökunnan on vaikeaa tunnistaa lasten yksilöllisiä tarpeita. Henkilökunnan vaihtuessa usein lapsen tarve kiinnittyä tunneperäisesti häntä hoitaviin aikuisiin ei toteudu (Kyrönlampi, 2011, 33).

Päiväkotien pedagoginen kulttuuri tuottaa kertomuksia siitä, mikä on kiellettyä ja sallittua, normaalia ja poikkeavaa sekä arvokasta ja vähemmän arvokasta (Hohti ja Puroila, 2016, 63). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa korostetaan nykyään omatoimista ja pärjäävää lasta (Sinkkonen, 2018, 73). Kallialan (2012) mukaan päiväkodissa paljon apua pyytävät lapset nähdään ongelmallisina työnteon ja kehityksen näkökulmista. Päiväkotilapsen tulisi olla mahdollisimman itsenäinen ja sosiaalinen, joka ei vaadi aikuisilta turhaa huomiota, mutta osaa kuitenkin lähestyä aikuista tarvittaessa. Tällainen lapsi vapauttaa aikuisen huolehtimasta itsestään, sillä hän pärjää yksin ja vertaisryhmässä, mutta osaa tarvittaessa hakea apua (Kalliala, 2012, 56). Myös Cacciatore, Riihonen ja Tuukkanen (2013) viittaavat Keltikangas-Järvisen näkemykseen siitä, että varhaiskasvatuksessa, kuten koko yhteiskunnassa, arvostetaan erityisesti sosiaalisuutta ja aktiivisuutta, kun taas hiljaisuus ja omissa oloissa viihtyminen nähdään negatiivisena piirteenä (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen, 2013, 32). Näkymättömän lapsen näkökulmasta päiväkodin ryhmäajattelu ja ajatus pärjäävästä lapsesta ovatkin ongelmallisia, sillä ne jättävät huomiotta lapsen yksilölliset tarpeet ja altistavat entisestään näkymättömyydelle.

Sinkkonen (2018) viittaa Kallialaan, joka korostaa, että osa lapsista on arkoja ja pelokkaita ja kaipaavat paljon tukea selviytyäkseen päiväkodin ryhmässä (Sinkkonen, 2018, 73). Vaarana on omatoimisuuden ja pärjäävyyden korostaminen liiallisesti, jolloin lapsi jää näkymättömäksi, vaikka hän todellisuudessa tarvitsisi aivan yhtä paljon huomiota kuin vertaisensa. Rusanen (2013) tuo esiin myös suomalaisen varhaiskasvatuksen ja yhteiskunnan ongelmallisia ajatusmalleja. Tietyt ajatusmallit voivat muuttaa lasten parhaaksi rakentamamme systeemin itsessään lapsen kehitystä vahingoittavaksi. Rusanen kertookin kirjassaan erään opiskelijan ajatuksista jonka mukaan joissakin päiväkodeissa kehoitetaan olemaan pitämättä lapsia liikaa sylissä, etteivät lapset tottuisi siihen ja alkaisi vaatia enemmän aikuisen huomiota (Rusanen, 2013, 17). Hohti ja Puroila (2016) kertovat, että päiväkodin arjessa nähdyksi ja kuulluksi tulevat sellaiset lapset, jotka osaavat ottaa tilaa itselleen. Aikuisten tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota myös hiljaisuuteen ja sivuun vetäytymiseen, sillä ne voivat kertoa lapsen hyvin- ja pahoinvoinnista paljonkin (Hohti ja Puroila, 2016, 62).

Myös ryhmäkoot ja resurssit altistavat näkymättömyydelle varhaiskasvatuksessa. Holkeri-Rinkinen (2009) kuvaa huomanneensa, että mitä suurempi määrä lapsia on paikalla sillä hetkellä,

kun joku lapsista näyttää toivovan tulevansa kuulluksi, sitä heikommat mahdollisuudet hänellä on siihen. Lasten sinnikkyuden välillä on eroja, sillä kun toinen lapsi pitää päämäärästään tulla kuulluksi tiukasti kiinni ja jatkaa enemmän tai vähemmän kärsivällisesti yrittämistä, toinen taas luovuttaa heti kalkkiviivoilla (Holkeri-Rinkinen, 2009, 219). Rusanen (2013) toteaa, että päiväkodissa ryhmät ovat suuria ja lapset joutuvat kilpailemaan aikuisten huomiosta varhain. Aikuiset saattavat joutua pienten lasten kohdalla laittamaan sylivuoroja, sillä liian moni lapsi pyrkii syliin yhtä aikaa. Ääritilanteessa lapsi joutuu tyytymään lupaukseen siitä, että huomenna pääsee syliin. Lapset joutuvat hillitsemään tarvitsevuuttaan resurssien ollessa rajalliset ja vaikka aikuiset haluaisivatkin vastata lasten aloitteisiin heti, resurssit luovat puitteet aikuisten ja lasten väliselle kommunikointitavalle. Ryhmien ollessa suuria, ei henkilökunnalla ole riittävän hyviä edellytyksiä rakentaa sellaisia kiintymyssuhteita, joita lapset oikeasti kaipaisivat (Rusanen, 2013, 21-22, 116, 167).

Cacciatore, Riihonen ja Tuukkanen (2013) toteavat tutkimuksessaan, että ujo ja vetäytyvä lapsi jää helposti toistuvasti syrjään, sillä varhaiskasvatuksen ammattilaisilla ei ole riittävästi aikaa keskittyä heihin. Resurssit on käytettävä vilkkaampiin lapsiin (Cacciatore, Riihonen & Tuukkanen, 2013, 33). Myös Sheridanin, Williamsin ja Pramling Samuelsonin (2014) tutkimuksessa käy ilmi, että lasten mahdollisuudet tulla nähdyksi ja huomioituksi ovat rajalliset isossa ryhmässä. Ryhmän ollessa suuri, opettajat soveltavat pedagogiikkaa, jossa heidän aikansa kuluu jokapäiväisissä tilanteissa ilmenevien ongelmien ratkaisemiseen. Tämä lähestymistapa keskittyy turvallisuuteen ja hoitoon ja huomio kohdistuu usein niihin lapsiin, jotka pyytävät apua. Tuloksista käy ilmi, että neuvokkaammat lapset nähdään itsenäisinä ja heidät jätetään huolehtimaan itsestään. Tutkimuksessa opettajat ilmaisivat huolen siitä, että osa lapsista jää ryhmässä näkymättömiksi (Sheridan, Williams & Pramling Samuelson, 2014, 393). Myös Cantell (2010) tuo esille, että ryhmäkoot tuovat vaikeuksia erilaisten lasten huomioimiseen. Hiljaiset lapset jäävät yleensä isossa ryhmässä helposti omiin oloihinsa, sillä ryhmäkoko vaikuttaa kasvattajien ja lasten vuorovaikutukseen, vaikka asia olisikin tiedostettu (Cantell, 2010, 70).

Kasvattajien vähäinen määrä ja suuret ryhmäkoot asettavat omalta osaltaan rajoitteita sille, millaiseksi vuorovaikutus voi rakentua. Kalliala (2008) kuvaakin lasten aloitteisiin vastaamisen olevan useimmiten niukkasanaista, joka voi osaltaan selittyä päiväkodille ominaisella keskeyttämisen kulttuurilla. Tämä kulttuuri aiheuttaa sen, ettei keskustelua kannata laajentaa, koska joku kuitenkin keskeyttää sen lyhyeen. Monissa tilanteissa onkin otettava huomioon se, että jaksavatko muut lapset kuunnella yhden lapsen tärkeitä asioita. Tästä huolimatta ystävälliseen

hymyyn ja innostuneeseen kommenttiin tulisi olla aina aikaa (Kalliala, 2008, 229-230). Varhaiskasvattajien olisikin erityisen tärkeää muistaa kohtaamisen merkitys. Ystävälliset katseet ja hymyt voivat osaltaan lievittää näkymättömyyttä. Ne eivät kuitenkaan välttämättä riitä, jos varhaiskasvatuksessa esiintyy yllä kuvattuja ongelmakohtia.

Päiväkotiympäristönä ja siihen liittyvät käytänteet ovat itsessään sellaisia, jotka saattavat altistaa lapsen näkymättömyydelle. Päiväkotien resurssien ollessa tiukat ja ryhmäkokojen ollessa suuret, osa lapsista jää huomioimatta, sillä aikuisten aika ei yksinkertaisesti riitä yksittäisten lasten huomioimiseen. Pahimmassa tapauksessa huomioituksi tulevat vain ne lapset, jotka tuovat itseään enemmän esille, sekä ne lapset, jotka tarvitsevat enemmän ohjausta. Käytännössä varhaiskasvatuksen resurssit asettavat ehdot kasvattajan toiminnalle, vaikka kasvattaja itse olisikin tietoinen siitä ongelmasta, että osa lapsista jää huomiotta. Toistuessaan tämä tekee lapsesta näkymättömän ja liian tiukat resurssit voivat jo yksistään aiheuttaa näkymättömyyttä varhaiskasvatuksessa. Näkymättömyydelle altistavana tekijänä varhaiskasvatuksen resurssit ovat ongelmallisia, sillä niiden korjaantuminen vaatisi yhteiskunnallisia toimia. Yksittäinen kasvattaja voi yrittää lieventää resurssien vaikutuksia näkymättömyyteen omalla asenteellaan ja ammattitaidollaan, mutta se ei yksistään riitä muuttamaan lasta näkyväksi.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, mitä sosiaalinen näkymättömyys on varhaiskasvatuksessa ja mikä altistaa lapsen sosiaaliselle näkymättömyydelle. Tuloksemme osoittivat, että sosiaalinen näkymättömyys varhaiskasvatuksessa on lapsen peilautumattomuutta, kohtaamattomuutta ja yksinäisyyttä suhteessa päiväkodin henkilökuntaan ja muihin lapsiin. Näkymättömyydelle altistavia tekijöitä puolestaan havaitsimme olevan kiintymyssuhteissa, kasvattajan ja lapsen sekä lapsen ja vertaisryhmän välisessä vuorovaikutuksessa, temperamenttipiirteissä, puolustusmekanismeissa sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Altistavat tekijät avaavat näkymättömyyttä ja muodostavat yhdessä moninaisen ilmiön, jossa tekijät vaikuttavat toinen toisiinsa hyvin vahvasti.

Aineistomme pohjalta näkymättömiä lapsia varhaiskasvatuksessa vaikuttavat olevan sekä reippaat, omatoimiset ja itsenäisesti selviävät lapset, jotka eivät pyydä tai vaadi aikuisilta huomiota, sekä vetäytyvät, hiljaiset tai arat lapset, jotka eivät joko pyydä apua tai heidän aloitteensa vuorovaikutukseen jäävät aikuisilta huomaamatta. Käyttäytymisen taustalla voi olla kiintymyssuhteisiin, temperamenttipiirteisiin tai puolustusmekanismeihin liittyviä tekijöitä. Olennaista on kuitenkin painottaa, että merkittävänä tekijänä näkymättömyyden synnyssä on vuorovaikutuksen laatu. Yksinään lapsen helppous tai kiltteys ei tee lapsesta näkymätöntä, sillä näkymättömyys on nimenomaan vuorovaikutuksessa syntyvä ilmiö. Käytännössä ilman toisia ihmisiä näkymättömyys ei olisi edes mahdollista ja näin ollen voidaan todeta, että näkymättömyys on sosiaalinen ilmiö.

Tietyt tekijät liittyen lapseen, kasvattajaan ja päiväkotiin altistavat näkymättömyydelle. Sosiaalinen näkymättömyys vaikuttaa näiden tekijöiden kautta negatiivisesti lapsen minäkuvan kehittymiseen. Näkymättömyys ilmiönä nivoutuukin monella tapaa myös minäkuvan, identiteetin ja persoonallisuuden muodostumiseen. Tämä yhteys näkyy niin kaikkien näkymättömyyttä kuvaavien, kuin näkymättömyydelle altistavienkin tekijöiden yhteydessä. Jokainen tekijä vaikuttaa lapsen minäkuvan ja identiteetin muodostumiseen jollakin tapaa. Voidaan siis sanoa, että sosiaalinen näkymättömyys vaikuttaa merkittäväällä tavalla lapsen minäkuvan ja identiteetin muodostumiseen ja sitä kautta yksilön mielenterveyteen. Yksilön mielenterveydellä on puolestaan vaikutus myös yhteiskuntaan ja sen resursseihin.

Altistavissa tekijöissä täytyy ottaa huomioon, ettei niiden ilmeneminen yksistään tarkoita automaattisesti näkymättömyyttä. Kuitenkaan näkymättömällä lapsella ei myöskään ole välttämättä

havaittavissa kaikkia tekijöitä vaan voi olla, että pelkästään jo yksi tai muutama tekijä tekee lapsesta näkymättömän. Kuitenkin näkymättömyyteen liittyen on hyvin todennäköistä, että altistavia tekijöitä esiintyy yhdessä. Näkymättömyyttä esiintyy esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsen tietty temperamentti on yhdistettynä tietynlaiseen vuorovaikutukseen kasvattajan kanssa. Myös jos aikuinen omilla asenteillaan viestittää näkymätöntä kuvaa lapsesta, se usein heijastuu vertaissuhteiden asenteisiin. Näin ollen tietynlainen vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä altistaa näkymättömyydelle vertaissuhteissa. Esimerkiksi myös lapsen tietynlainen temperamentti tai puolustusmekanismi yhdistettynä päiväkodin toimintakulttuuriin altistaa lapsen näkymättömyydelle. Ujo tai vetäytyvä lapsi jää todennäköisemmin varhaiskasvatuksen kiireisessä arjessa näkymättömäksi kuin ulospäinsuuntautunut lapsi. Sama tapahtuu näkymättömän lapsen puolustusmekanismin kohdalla jos aikuisella ei ole aikaa keskittyä lapseen ja näin ollen oppia tunnistamaan lapsen puolustusmekanismeja. Altistavissa tekijöissä on kaikissa nähtävissä jotain samankaltaisuutta, joka aiheuttaa lapselle tietynlaisen näkymättömän aseman suhteessa muihin ihmisiin.

Näkymättömyydellä on monia negatiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen itsetunnon ja minäkuvan kautta. Tutkimusta tehdessä heräsikin huoli näkymättömien lasten osalta. Tutkimuksen tekeminen osoitti, kuinka paljon näkymättömyys vaikuttaa lapsen kehitykseen ja toisaalta kuinka vähän sosiaalista näkymättömyyttä varhaiskasvatuksessa on tutkittu. Mitä enemmän lapsi viettää päiväkodissa aikaa, sitä merkittävämmäksi nousee varhaiskasvatuksen rooli lapsen suotuisan kehityksen tukemisessa. Koivisto (2011) toteaaakin, että useat lapset viettävät suurimman osan aktiivisesta valvellaoloajastaan päiväkodissa, joten päiväkodin työntekijöillä on omalta osaltaan vastuu lasten hyvinvoinnista. Tutkimukset ovat osoittaneet, että vahva itsetunto ehkäisee syrjäytymiseltä ja edistää ihmisen hyvinvointia. Päiväkotikäiset lapset ovat kehityksessään siinä vaiheessa, jolloin itsetunnolle rakennetaan pohja vuorovaikutuksessa läheisten ihmisten kanssa (Koivisto, 2011, 39). Koivisto viittaa Rogersin näkemykseen siitä, että lapsen on saatava aikuiselta jakamatonta ja henkilökohtaista huomiota sekä ehdotonta rakkautta ja hyväksyntää itsetunnon vahvistumiseksi (Koivisto, 2011, 45). Näkymättömien lasten ollessa varhaiskasvatuksessa aikuisen henkilökohtaisen huomioon tavoittamattomissa, herääkin huoli heidän itsetuntonsa ja identiteetin kehittymisen kannalta. Varhaisilla vuorovaikutussuhteiden ja kiintymyssuhteiden onnistumisella tai epäonnistumisella on suuri merkitys lapsen hyvinvoinnille ja toiminnalle, erityisesti lapsen yksinäisyyden tai yhteisöllisyyden tunteelleen sekä uskallukseen toimia muiden ihmisten kanssa (Junttila, 2015, 38).

Näkymättömyydellä on myös merkittävä yhteiskunnallinen vaikutus. Lapselle aiheutuvien haittojen minimoiminen on suorassa yhteydessä yhteiskunnallisten haittojen minimoimiseen. Rusanen (2011) toteaa kirjassaan, että jos kehitys lähtee varhaislapsuudessa väärille poluille, on sen vaikutuksia vaikea korjata myöhemmin. Lapsi ja yhteiskunta maksavat tästä kovan hinnan muun muassa mielenterveydellisinä ja sosiaalisina ongelmina, fyysisinä sairauksina, heikompina sosiaalisina taitoina ja konflikteina kavereiden kanssa (Rusanen, 2011, 16). Marjamäki kumppaneineen (2015) viittaa MCAID (2011) tutkimukseen, jonka mukaan lasten ja nuorten mielenterveyden edistämiseen sijoitettu pääoma palautuu takaisin jopa viisinkertaisena viiden vuoden aikana (Marjamäki, Kosonen, Törrönen ja Hannukkala, 2015, 14). Oulasmaan ja Riihosen (2013) mukaan päiväkotien hyvin mietityt arvot jäävät valitettavasti usein sanahelinäksi, sillä tavoitteiden toteuttamiseen tarvittaisiin enemmän aikuisia ja heidän aikaansa, mikä puolestaan kasvattaisi yhteiskunnan rahamenoja. Tarvittavan rahan puuttuessa, varhaiskasvatuksen tahot eivät saa haluamiaan resursseja, minkä vuoksi moni lapsi joutuu nykyisessä varhaiskasvatussysteemissä kokemaan päivittäin hylkäämisen ja yksinjäämisen kokemuksia, joiden vaikutuksen voivat ulottua pitkälle nuoruuteen. Yhteiskunnan kannalta varhaiskasvatuksesta nipistetyt resurssit johtavat suurempaan rahanmenoon tulevana vuosina (Oulasmaa ja Riihonen, 2013, 93-94).

Näkymättömyys ilmiönä ei vaikuta päiväkodissa tapahtuvaan toimintaan, jos kasvattaja ei ole tietoinen näkymättömyydestä tai sen ilmenemisestä omassa ryhmässään. Näkymättömät lapset eivät tuota lisää työtä varhaiskasvatuksen henkilökunnalle, pikemminkin päinvastoin. Jos varhaiskasvattaja ei osaa tietoisesti kiinnittää huomiota näkymättömyyden mahdollisuuteen omassa ryhmässään, voi olla ettei hän tule koskaan edes tiedostamaan, että hänen ryhmässään on näkymätön lapsi. Lapsen sosiaalinen näkymättömyys varhaiskasvatuksessa on siis ilmiönäkin hyvin huomaamaton, jolloin nimenomaan tietoisuuden lisääminen ilmiön olemassaolosta ehkäisee näkymättömyyden syntyä.

Olennaista näkymättömyyden ilmiön ehkäisemisessä on siitä puhuminen. Varhaiskasvatuksessa kaivataan toimintatapoja, joilla varmistetaan lasten huomioiminen ja ilman asian näkyväksi tekemistä osa lapsista saattaa unohtua (Cantell, 2013, 77). Eräs tutkimuksemme tavoitteista oli tuoda näkymättömyyden ilmiötä esille, sillä jokainen päiväkodin työntekijä voi omalla toiminnallaan varmistaa, ettei kukaan ryhmän lapsista jäisi ainakaan kokonaan näkymättömäksi. Näkymättömyyden ehkäisemisessä ei olekaan kyse siitä, että tavoitteena olisi muuttaa lapsen ominaisuuksia vaan mahdollistaa lapsen identiteetin syntyminen. Olemme tutkimukses-
samme useissa suorissa lainauksissa käsitelleet Kallialan kuvaama ulkokehän lasta Varpua.

Kalliala (2008) tiivistääkin hyvin mielestämme, miten näkymättömään lapseen tulisi suhtautua, jotta hänestä kasvaisi oma itsensä: *“Varpusta tuskin tulee joukon keskipistettä, eikä se ole tarpeenkaan. Sen sijaan on tärkeää varmistaa, että hän saa tuntea olevansa arvokas, hyväksytty ja rakastettu lapsi, joka ansaitsee ehjän ämpärin ja lavallisen mopon siinä missä toisetkin.”* (Kalliala, 2008, 239)

Hellstenin (2007) mukaan näkymättömän lapsen toipuessa, hänestä alkaakin tulla näkyvä. Näkyminen tarkoittaa nimenomaan persoonan näkymistä, jolloin näkymättömästä lapsesta tulee ihminen, jolla on omia tunteita ja hän ilmaisee niitä. Hänestä tulee näkyvä ihminen, jolla on omia ajatuksia, tarpeita, arvoja, lahjoja ja kykyjä. Ihmisen persoona syntyy, kun siihen kohdistuu totuudellisia ja täynnä rakkautta olevia katseita. Nähdynsi tuleminen tapahtuu sellaisten ihmisten läheisyydessä, jotka osaavat olla läsnä, sillä läsnäoleminen johtaa läheisyyteen, joka puolestaan johtaa todellisen itsensä paljastumiseen (Hellsten, 2007, 194, 197-198). Päiväkodissa näkymättömällä lapsella on omia ajatuksia, tunteita ja tarpeita, mutta hän ei tuo niitä esille. Lapsi myötäilee aikuisen odotuksia, jolloin hänen omat tarpeensa, kuten turvallisuuden tunne, jäävät tyydyttämättä. Lapsi saattaa myös tukahduttaa tunteitaan, jolloin hän ei itseään välttämättä tiedosta tai tunnista niitä. Varhaiskasvatuksessa lapsen toipuminen ja persoonan näkyminen tarkoittaa käytännössä sitä, että lapsella on päiväkodissa mahdollisuus toimia omana itsenään ilman näkymättömän lapsen roolia. Lapsi ymmärtää ansaitseviensa yhtä hyvää kohtelua kuin muutkin ja hänellä on myös tilaa ilmaista omaa persoonaansa, tunteitaan sekä mielipiteitään.

Vaikka käsittelemme tutkimuksessamme pelkästään varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa näkymättömyyttä, täytyy ottaa huomioon, että lapsella on päiväkodin lisäksi myös muita ympäristöjä, joissa lapselle muodostuu omanlaisensa rooli. Näin ollen varhaiskasvatuksessa näkymätön lapsi ei välttämättä ole muissa ympäristöissä näkymätön, mutta tälle voi olla tietynlainen alttius esimerkiksi lapsen tietyn temperamentin tai puolustusmekanismin kautta. Kodilla ja huoltajilla on merkittävin vaikutus lapsen minäkuvan kehittymiseen, mutta osaltaan täytyy pohtia myös varhaiskasvatuksen merkittävyyttä. Näkymättömyyden ilmetessä vain päiväkodissa, voidaan helposti ajatella ettei sillä ole niin suurta vaikutusta lapsen minäkuvaan. Kuitenkin osa lapsista viettää suuren osan päivästään varhaiskasvatuksessa, jolloin näkymättömän rooliin joutumisella voi olla suurikin vaikutus lapsen minäkuvan muodostumiseen.

Tutkimusprosessiin liittyi aluksi haasteita, sillä aiheestamme ei löytynyt juurikaan suoraa tietoa ja erityistä huomiota joutui kiinnittämään siihen, millaisia hakusanoja käytti lähteiden etsimiseen. Tiedonhaun alussa vaikutti siltä, että lähteitä on vaikea löytää tarpeeksi. Kun lähteitä alkoi lopulta löytymään, olivat ne niin laajalta alueelta, että niiden yhdistäminen yhdeksi teoriaksi vaikutti aluksi haastavalta. Yhtenäisen teorian luominen oli myös haastavaa sen takia, että pelkästään sosiaalista näkymättömyyttä kuvaamalla ei olisi saanut kovin kattavaa kuvaa näkymättömyydestä. Tämän takia laajensimme tutkimuskysymyksemme koskemaan myös näkymättömyydelle altistavia tekijöitä, joka luo luotettavuutta tutkimukselle ja antaa laajemman kuvan.

Tutkimuksemme vastaa tarkoituksenmukaisesti tutkimuskysymyksiimme ja on valitsemamme tutkimusmenetelmän mukainen alustava kokonaiskuva näkymättömyyden ilmiöstä. Suhtaudumme kuitenkin kriittisesti tutkimuksen tuloksiin, sillä aihe kaipaa vahvasti empiiristä tutkimusta teorian ja näkökulmansa tueksi. Jatkotutkimusaiheena sosiaalista näkymättömyyttä voisi tutkia empiirisesti varhaiskasvatuksen arjessa havainnoiden tai videoimalla. Osaltaan ilmiö on niin tiedostamaton kasvattajan toiminnassa, että pelkkä haastattelu ei välttämättä tuo luotettavaa tutkimustietoa. Kuitenkin asiaan voisi ottaa myös näkökulmaa havainnoinnin tai videoinnin lisäksi haastatteleamalla työntekijöitä. Aineistossa havaintojen ja haastatteluiden yhteensopivuus paljastaisi sen, onko näkymättömyys tiedostamatonta vai tiedostettua varhaiskasvatuksessa kasvattajien osalta. Jos aihetta lähtisi tutkimaan kirjallisuuden kautta olisi mielenkiintoista selvittää millä kaikilla tavoilla näkymättömyys vaikuttaa lapsen kehitykseen. Jatkotutkimuksen aiheena voisi myös olla se, minkälaisilla keinoilla lapsen näkymättömyyttä voisi ennaltaehkäistä varhaiskasvatuksen ympäristössä.

7 Lähteet

- Ahonen, L. (2017). Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cacciatore, R., Riihonen, R., Tuukkanen, K. (2013). Ammattilainen lasten tunteiden tulkkina. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 21—39). Helsinki: VL-Markkinointi Oy.
- Cantell, H. (2010). Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dunderfelt, T. (2012). Tunnista temperamentit. Väriä elämään ja itsetuntemukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Estola, E., Karlsson, L., Puroila, A. & Syrjälä, L. (2016). Lapsen katseen edessä - yhteenvedo ja uusia avauksia. Teoksessa L. Karlsson (toim.), A. Puroila (toim.) & E. Estola (toim.) *Välkkeitä, valoja ja varjoja kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. (s. 112—116). Oulu: N-Y-T-NYT Oy.
- Hellsten, T. (2007). *Virtahepo työpaikalla*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hohti, R. & Puroila, A. (2016). Valon, varjon ja muutoksen kertomukset. Teoksessa L. Karlsson (toim.), A. Puroila (toim.) & E. Estola (toim.) *Välkkeitä, valoja ja varjoja kertomuksia lasten hyvinvoinnista*. (s. 54—70). Oulu: N-Y-T-NYT Oy.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2011). Rakennetaan vuorovaikutusta ja kasvatuskumppanuutta. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. (s. 69—92). Oulu: Ediva.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Junttila, N. (2018). *Kaiken keskellä yksin. Aikuisten yksinäisyydestä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla: lasten ja nuorten yksinäisyys*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kalliala, M. (2008). Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2012). Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17—63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura RY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000) *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006) *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2009) *Temperamentti, stressi ja elämänhallinta*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2019). *Ujot ja introvertit*. Helsinki: WSOY.
- Koivisto, P. (2011). Lasten itsetunnon vahvistaminen päivähoidon arjessa. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. (s. 39—56). Oulu: Ediva.
- Kyrönlampi, T. (2011). Päiväkodin arki lapsen kokemana. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. (s. 22—38). Oulu: Ediva.
- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä*. (s.13—38). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lehtinen, A-R. (2001). Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.), *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta* (s. 78—100). Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Marjamäki, E., Kosonen, S., Törrönen, S. & Hannukkala, M. (2015). *Lapsen mieli - mielenterveystaitoja varhaiskasvatukseen ja neuvolaan*. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Mattila, K. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oulasmaa, M. & Riihonen, R. (2013). Pohdinta. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 92—99). Helsinki: VL-Markkinointi Oy.
- Parrila, S. & Alila, K. (2011). Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. (s. 155—167). Oulu: Ediva.

- Pearce, C. (2009). *A Short Introduction to Attachment and Attachment Disorder*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. (2005) *Yksilöt yhdessä - Kasvatus ja persoonan laatu*. Helsinki: Arator Oy.
- Repo, L. (2013). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Riihonen, R. (2013). Ammattilaisen omat tunteet haasteena ja työkaluna. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 41—46). Helsinki: VL-Markkinointi Oy.
- Riihonen, R. & Tuukkanen, K. (2013). Selviytymistä vai varhaiskasvatusta - Mitä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 64—78). Helsinki: VL-Markkinointi Oy.
- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Helsinki: Finn Lectura.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Haettu osoitteesta <https://www.fsd.uta.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Opetusjulkaisu: 62. Julkisjohtaminen: 4. Vaasa: Vaasan yliopisto. Viitattu 14.4.2019. Haettu osoitteesta: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2014). *Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective*. Haettu osoitteesta: <https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/00131881.2014.965562>
- Sinkkonen, J. (2018). *Kiintymyssuhteet elämänkaarella*. Helsinki: Duodecim Oy.
- Sinkkonen, J. (2001). *Lapsen puolesta*. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. (1995). Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä. Helsinki: WSOY
- Taipale, J. (2016). *Tove Janssonin "Näkymätön lapsi" ja sosiaalinen peilaaminen*. Haettu osoitteesta: <http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/taipale116.pdf>
- Takala, O. (2013). *Olemassa olevaksi ryhmässä*. Haettu osoitteesta: <http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/takala313.htm>
- Psykoterapia (2013), 32(4), 250—263
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Torraco, R. (2005). *Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples*. Haettu osoitteesta:

<https://pdfs.semanticscholar.org/2e73/3a173fa6e36b23e0648717fcb46701f49b15.pdf>

Veikkolainen, M. & Pohjamo, R. (2016). *Tunteiden syvät vedet*. Espoo: Prometheus kustannus Oy.

Vuorinen, R. (1998). *Minän synty ja kehitys*. Helsinki: WSOY.